

Os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: impacto e novos desafios

Ana Paula Faria Ferreira

**Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na área de
especialização de Educação, Sociedade e Desenvolvimento,
realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do
Carmo Vieira da Silva e coorientação da Professora Doutora
Mariana Gaio Alves**

Abril de 2016

**Os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: impacto
e novos desafios**

Ana Paula Faria Ferreira

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, na área de especialização de Educação, Sociedade e Desenvolvimento, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva e coorientação da Professora Doutora Mariana Gaio Alves

Abril de 2016

DECLARAÇÕES

Declaro que esta tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 27 de abril de 2016

Declaro que esta tese se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

A orientadora,

Lisboa, 27 de abril de 2016

A nós...

*“Pedras no caminho? Guardo todas,
um dia vou construir um castelo...”*

Fernando Pessoa

AGRADECIMENTOS¹

Cabe-me a difícil tarefa de demonstrar a gratidão que sinto por todos os que me acompanharam nesta caminhada. Por isso, e sabendo que estas palavras nunca irão igualar o apoio que recebi, gostaria de agradecer:

À Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva e à Professora Doutora Mariana Gaio, pelos conselhos, disponibilidade e confiança.

Ao coordenador da escola, formadores, mediadores e formandos que me disponibilizaram informação preciosa para a concretização deste estudo. Obrigada pela vossa paciência e total disponibilidade.

Aos meus filhos, Rafael e Raquel, pela boa disposição, apoio e carinho e por toda a confiança que depositaram em mim. Obrigada por serem incomparáveis e por me proporcionarem momentos únicos.

E sabendo que para “construir um castelo” é necessário amor e força, gostaria de deixar um agradecimento muito especial aos meus pais e à minha irmã, Patrícia.

Uma última palavra para o saudoso Professor Doutor António Candeias com quem tive o prazer de começar este trabalho de investigação. Um agradecimento especial pelo incentivo, profissionalismo e carisma.

¹ Este trabalho segue as normas do novo acordo ortográfico.

OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO: IMPACTO E NOVOS DESAFIOS

Ana Paula Faria Ferreira

RESUMO

A presente investigação, que se insere na área de especialização de Educação, Sociedade e Desenvolvimento, debruça-se sobre os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível secundário (NS). Estes cursos, da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), surgem como uma oferta de educação e formação para os adultos que pretendem adquirir habilitações escolares e/ou competências profissionais.

Dada a centralidade que a aprendizagem ao longo da vida (ALV) tem vindo a assumir na nossa sociedade e o aumento significativo de adultos que voltaram à escola, torna-se importante caracterizar os modelos de formação implementados e avaliar o seu impacto, contribuindo, desta forma, para uma compreensão mais aprofundada deste fenómeno educativo. Nesse âmbito, a investigação realizada organiza-se em torno de dois objetivos principais: avaliar o impacto dos cursos EFA-NS junto dos diferentes intervenientes e caracterizar as práticas pedagógicas implementadas.

Uma vez que se pretende ter uma compreensão holística de um fenómeno atual, em processo de desenvolvimento, com características contextuais e multidimensionais, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, mais precisamente à realização de um estudo de caso. A recolha de dados concretizou-se, essencialmente, através de entrevistas, observação das sessões de formação, questionários de opinião e análise documental. A análise dos dados seguiu uma estrutura organizativa, que derivou do enquadramento teórico, bem como dos próprios dados e das questões de investigação.

Os dados obtidos ao longo deste estudo permitiram aferir a pertinência do modelo de educação e formação de adultos implementado nesta escola. Nesse sentido, foi efetuada a caracterização deste modelo, em especial as metodologias e as estratégias de intervenção utilizadas e analisada a sua adequação às recomendações institucionais e aos pressupostos teóricos. Foram, também, caracterizados os recursos humanos envolvidos - coordenador, mediador e formadores - e as metodologias de trabalho privilegiadas por esta equipa pedagógica. O estudo permitiu, também, conhecer o impacto dos cursos EFA-NS junto dos diferentes atores – equipa pedagógica e formandos.

Face ao contexto de formação e aos resultados obtidos, foram apontados alguns desafios que se colocam atualmente a estes percursos de educação e formação de adultos.

PALAVRAS-CHAVE: andragogia; aprendizagem ao longo da vida; aprendizagem autodirigida; aprendizagem experiencial; aprendizagem transformativa; cursos de educação e formação de adultos de nível secundário; educação e formação de adultos; Iniciativa Novas Oportunidades; modos de trabalho pedagógico.

**OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO:
IMPACTO E NOVOS DESAFIOS**

Ana Paula Faria Ferreira

ABSTRACT

The current investigation, contained within the area of specialization in Education, Society and Development, addresses the adult education courses of secondary level (EFA-NS courses). These courses, under the responsibility of the National Agency for the Qualification and Professional Education, arise as a mean of education for adults who seek to acquire educational qualifications and/or professional skills.

Given the increasing importance of lifelong learning in our society and the significant hike in adults who return to school, it becomes increasingly important characterizing and analysing the academic methods implemented, contributing, therefore, to a greater understanding of this educational phenomenon. Consequently, the conducted investigation focuses on two main objectives: evaluating the impact of the EFA-NS courses, among the different actors, and characterizing the implemented pedagogical practises.

Considering the goal of achieving a holistic comprehension of a contemporary phenomenon, currently in development, with contextual and multidimensional characteristics, a qualitative approach, i.e. a case study, was chosen. The data was collected, essentially, through interviews, class observation, questionnaires and documental analysis. The data analysis was constructed upon an organizational structure, derived from the theoretical framework, as well as from the data itself and the performed investigation.

The data attained throughout the study determine the suitability of the implemented adult education model. The model characterization was performed, with

special attention to the strategies and methodologies of intervention utilized, and to the adequacy of the institutional recommendations and theoretical assumptions. The human resources were too characterized, along with the work methodologies adopted by the pedagogical team. Furthermore, the study facilitated the comprehension the EFA NS courses' impact alongside the different actors – pedagogical team and students.

Given the educational context and the results obtained, a series of contemporary challenges to this educational course was comprised.

KEYWORDS: adult education; andragogy; EFA-NS courses; experience and learning; lifelong learning; self-directed learning; transformative learning; New Opportunities Initiative; pedagogical work modes.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	27
1. O CONTEXTO DE ESTUDO	30
2. RELEVÂNCIA DO ESTUDO	32
3. A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	38
4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	40
 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: ATUAIS ABORDAGENS E SEU ENQUADRAMENTO TEÓRICO	43
I. 1. PREÂMBULO	43
I. 2. O PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	45
I. 2.1. A EDUCAÇÃO PERMANENTE	45
I. 2.2. DA EDUCAÇÃO PERMANENTE À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA	48
I. 2.3. O PAPEL DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	50
I. 3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: PROCESSOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS	56
I. 3.1. OS PROCESSOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS NA ATUALIDADE	62
I. 4. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL	65
I. 4.1. A SITUAÇÃO PORTUGUESA ATÉ À REVOLUÇÃO DE 1974	65
I. 4.2. A AGENDA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATÉ À DÉCADA DE 1990	66
I. 4.3. A UNIÃO EUROPEIA E O SEU IMPACTO NAS POLÍTICAS PORTUGUESAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	71
I. 4.3.1. A AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS	74
I. 4.3.2. A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES	76
I. 5. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO	80
I. 5.1. A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DOS CURSOS EFA	83
I. 5.1.1. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DO ENSINO SECUNDÁRIO	83
I. 5.1.2. O PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS	87
I. 6. QUADRO CONCEPTUAL DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS	88
I. 6.1. TEORIAS E MODELOS	89

I. 6.1.1. ANDRAGOGIA	90
I. 6.1.2. A APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA	95
I. 6.1.3. A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA.....	101
I. 6.1.4. A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	104
I. 6.2. MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE ADULTOS	110
I. 6.3. NOVAS ABORDAGENS NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS.....	115
I. 7. SÍNTESE GERAL	120
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO	125
II. 1. PREÂMBULO	125
II. 2. OPÇÕES METODOLÓGICAS	125
II. 3. O ESTUDO DE CASO	130
II. 3.1. POPULAÇÃO-ALVO	131
II. 3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	132
II. 3.1.2. A EQUIPA PEDAGÓGICA	134
II. 3.1.3. OS FORMANDOS.....	136
II. 3.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	141
II. 3.2.1. ENTREVISTAS	144
II. 3.2.2. OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO.....	148
II. 3.2.3. QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO	150
II. 3.2.4. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	153
II. 3.3. TRATAMENTO DOS DADOS	155
CAPÍTULO III – OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU IMPACTO.....	159
III. 1. PREÂMBULO	159
III. 2. IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO.....	160
III. 2.1. DIVULGAÇÃO.....	161
III. 2.2. SELEÇÃO DOS FORMANDOS.....	163
III. 2.3. CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA PEDAGÓGICA	167
III. 3. PERFIL DOS FORMANDOS	169
III. 4. EQUIPA PEDAGÓGICA.....	176
III. 4.1. ESTRUTURA	177

III. 4.1.1. O COORDENADOR	177
III. 4.1.2. O MEDIADOR.....	182
III. 4.1.3. OS FORMADORES	184
III. 4.2. METODOLOGIA DE TRABALHO.....	189
III. 5. O MODELO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS EFA-NS.....	199
III. 5.1. O MODELO DE FORMAÇÃO IMPLEMENTADO NA ESCOLA	201
III. 5.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MODELO IMPLEMENTADO	204
III. 5.1.2. METODOLOGIA UTILIZADA NO MODELO IMPLEMENTADO	217
III. 5.2. ADEQUAÇÃO DO MODELO ÀS RECOMENDAÇÕES INSTITUCIONAIS.....	226
III. 5.2.1. APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS	227
III. 5.2.2. CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA DO ADULTO	231
III. 5.2.3. PRÁTICAS FORMATIVAS ASSENTES NA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E NA FLEXIBILIDADE DOS PERCURSOS FORMATIVOS	235
III. 5.2.4. TRANSVERSALIDADE DAS APRENDIZAGENS E SUA ARTICULAÇÃO COM O CONTEXTO	237
III. 5.2.5. AVALIAÇÃO EM TORNO DO PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS.....	240
III. 6. IMPACTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO	245
III. 6.1. EQUIPA PEDAGÓGICA	245
III. 6.2. FORMANDOS.....	267
CONCLUSÕES.....	283
1. PREÂMBULO.....	283
2. SÍNTESE DO ESTUDO.....	283
3. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES	303
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	307
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	330
ANEXOS.....	332
ANEXO I – GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR	334
ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMADORES E MEDIADOR	338
ANEXO III – ENTREVISTAS	342
ANEXO IV – GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	376

ANEXO V – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMANDOS	392
ANEXO VI – FICHA DE APRESENTAÇÃO	398
ANEXO VII – FICHA DO PARTICIPANTE	402
ANEXO VIII – GUIÃO DA ENTREVISTA DE MEDIAÇÃO	408
ANEXO IX – REUNIÕES DA EQUIPA PEDAGÓGICA	414
ANEXO X – ATIVIDADES INTEGRADORAS	420
ANEXO XI – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO	426
1 – SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA	428
2 – CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE	434
3 – CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO	440
4 – PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS	446

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – DIMENSÕES DA APRENDIZAGEM	62
QUADRO 2 – ADULTOS INSCRITOS NO ENSINO SECUNDÁRIO POR MODALIDADE DE ENSINO	82
QUADRO 3 – SÍNTESE DA ESTRUTURA E ELEMENTOS CONCEPTUAIS DAS 3 ÁREAS DE COMPETÊNCIAS-CHAVE	86
QUADRO 4 – CARACTERÍSTICAS DOS MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO	114
QUADRO 5 - PROCESSOS DO CNO DA ESCOLA SECUNDÁRIA (ENTRE 2008 E 2013)	134
QUADRO 6 – CARACTERIZAÇÃO DA EQUIPA PEDAGÓGICA	135
QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS CANDIDATOS POR IDADES	137
QUADRO 8 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS CANDIDATOS	138
QUADRO 9 – Nº DE EMPREGOS QUE OS CANDIDATOS JÁ TIVERAM.....	138
QUADRO 10 – RAZÕES QUE LEVAM OS FORMANDOS A CANDIDATAREM-SE AOS CURSOS	139
QUADRO 11 – CALENDÁRIO DAS ENTREVISTAS DE MEDIAÇÃO.....	139
QUADRO 12 – EVOLUÇÃO DAS TURMAS RELATIVAMENTE AO Nº DE FORMANDOS.....	140
QUADRO 13 – CALENDÁRIO DO TRABALHO DE CAMPO	143
QUADRO 14 – ESTRUTURA DA ENTREVISTA AO COORDENADOR DOS CURSOS EFA	145
QUADRO 15 – ESTRUTURA DA ENTREVISTA AO MEDIADOR E AOS FORMADORES DOS CURSOS EFA	146
QUADRO 16 – CALENDARIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS	147
QUADRO 17 – OBSERVAÇÕES DE SESSÕES DE FORMAÇÃO REALIZADAS	149
QUADRO 18 – ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS EXPLORATÓRIAS	151
QUADRO 19 – ESTRUTURA DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMANDOS	153
QUADRO 20 – <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL.....	154
QUADRO 21 – RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E A ESTRUTURA DO ESTUDO DE CASO	157
QUADRO 22 – FORMA COMO OS FORMANDOS TIVERAM CONHECIMENTO DO CURSO.....	163
QUADRO 23 – IDADE DOS FORMANDOS, POR TURMA.....	170

QUADRO 24 – DISTRIBUIÇÃO DOS FORMANDOS, POR SEXO	170
QUADRO 25 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DOS FORMANDOS, POR TURMA	171
QUADRO 26 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL DOS FORMANDOS	171
QUADRO 27 – MOTIVOS QUE LEVARAM OS FORMANDOS A ABANDONAR OS ESTUDOS	172
QUADRO 28 – FATORES QUE LEVARAM OS FORMANDOS A INSCREVEREM-SE NO CURSO	173
QUADRO 29 – EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE AO CURSO	173
QUADRO 30 – REUNIÕES INICIAIS DA EQUIPA PEDAGÓGICA	190
QUADRO 31 – ATIVIDADES INTEGRADORAS DOS CURSOS EFA-NS.....	198
QUADRO 32 – CARACTERIZAÇÃO DAS SESSÕES DE SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA.....	205
QUADRO 33 – CARACTERIZAÇÃO DAS SESSÕES DE CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE	208
QUADRO 34 – CARACTERIZAÇÃO DAS SESSÕES DE CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO.....	210
QUADRO 35 – CARACTERIZAÇÃO DAS SESSÕES DE PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS	212
QUADRO 36 – ELEMENTOS COMUNS NA CARACTERIZAÇÃO DAS SESSÕES	213
QUADRO 37 – ELEMENTOS DIFERENTES NA CARACTERIZAÇÃO DAS SESSÕES	215
QUADRO 38 – METODOLOGIA UTILIZADA NAS SESSÕES DE SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA	218
QUADRO 39 – METODOLOGIA UTILIZADA NAS SESSÕES DE CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE	219
QUADRO 40 – METODOLOGIA UTILIZADA NAS SESSÕES DE CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO	220
QUADRO 41 – METODOLOGIA UTILIZADA NAS SESSÕES DE PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS.....	222
QUADRO 42 – PONTOS FORTES E FRAGILIDADES DO MODELO IMPLEMENTADO.....	243
QUADRO 43 – IMPACTO DOS CURSOS NA EQUIPA PEDAGÓGICA	245
QUADRO 44 – IMPACTO DOS CURSOS: ASPETOS POSITIVOS E NEGATIVOS	251
QUADRO 45 – IMPACTO DOS CURSOS NA PERSPETIVA DA EQUIPA PEDAGÓGICA.....	261
QUADRO 46 – AVALIAÇÃO DO CURSO: ESTRUTURA.....	268
QUADRO 47 – AVALIAÇÃO DO CURSO: CARGA HORÁRIA	268
QUADRO 48 – AVALIAÇÃO DO CURSO: DURAÇÃO	269

QUADRO 49 – AVALIAÇÃO DO CURSO: CONTEÚDOS	269
QUADRO 50 – AVALIAÇÃO DO CURSO: AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS	270
QUADRO 51 – AVALIAÇÃO DO CURSO: HETEROGENEIDADE DOS FORMANDOS.....	271
QUADRO 52 – AVALIAÇÃO DO CURSO: PAPEL DOS FORMADORES	271
QUADRO 53 – AVALIAÇÃO DO CURSO: TRABALHO DE GRUPO	272
QUADRO 54 – AVALIAÇÃO DO CURSO: TRABALHO A REALIZAR	272
QUADRO 55 – AVALIAÇÃO DO CURSO: AVALIAÇÃO POR PORTEFÓLIO	273
QUADRO 56 – AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO CURSO	274
QUADRO 57 – AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS QUE ESTÃO NA ORIGEM DOS CURSOS	275

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – FORMANDOS MATRICULADOS NOS CURSOS EFA, POR SEXO E NÍVEL DE ENSINO	82
FIGURA 2 - DESENHO DO REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO	85
FIGURA 3 – MATRIZ CONCEPTUAL DOS ELEMENTOS METODOLÓGICOS: NÍVEL SECUNDÁRIO ...	87
FIGURA 4 – A TRANSFORMAÇÃO DE UMA PESSOA ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA.....	108
FIGURA 5 – DESENHO CURRICULAR DE CP	230

LISTA DE SIGLAS

ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANEFA	Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
ANQ	Agência Nacional para a Qualificação
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CLC	Cultura, Língua, Comunicação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNO	Centro de Novas Oportunidades
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CP	Cidadania e Profissionalidade
CQEP	Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
DGEP	Direção-Geral de Educação Permanente
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
D. L.	Decreto-lei
EA	Educação de Adultos
EFA	Educação e Formação de Adultos
EFA NS	Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário

GMEFA	Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
MTS	Ministério do Trabalho e Solidariedade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNAEBA	Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos
PQND	Professor do Quadro de Nomeação Definitiva
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
RCC-NS	Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
STC	Sociedade, Tecnologia e Ciência
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

INTRODUÇÃO²

Este trabalho de investigação centra-se na análise da atividade desenvolvida nos cursos de educação e formação de adultos (EFA), numa escola secundária do centro do país. Esta escola foi uma das primeiras a nível nacional a receber os cursos EFA de nível secundário, pelo que se tornava importante perceber como eram operacionalizados os pressupostos teóricos e os referentes legais que enquadravam este modelo de formação e como uma escola se adaptava a uma modalidade formativa que pretendia afastar-se do modelo escolar.

A direção da escola e o coordenador dos cursos EFA, cientes do desafio que iriam enfrentar, aceitaram que a investigadora fizesse o acompanhamento de todo o percurso, desde a seleção dos formandos à sua certificação, processo que se revelou muito interessante, não só pela complexidade inerente à implementação dos cursos, mas, sobretudo, aos aspetos pedagógicos, como se pode constatar neste estudo.

Um dos aspetos que mais preocupava os docentes, e que acabou por se tornar central nesta investigação, foi a forma como os modos de trabalho pedagógico a que a equipa de formadores estava habituada, centrados num modelo escolar, tiveram de ser alterados, no sentido de se adequarem a um novo público e a um modelo formativo muito diferente, respondendo desta forma às orientações emanadas da tutela. De facto, o modelo escolar centra-se em programas disciplinares, organizados por conteúdos, caracterizando-se pela relação de “assimetria de saber e poder” (Canário, 1999, p. 24) que se estabelece entre o professor e o aluno, o que se opõe aos pressupostos da educação de adultos, em que o indivíduo deve assumir o papel de “coprodutor da sua formação” (Canário, 1999, p. 25).

Importava, por isso, fazer uma caracterização de todo o processo e perceber quais as práticas formativas que foram desenvolvidas, nomeadamente no que diz

² Este estudo adota as normas gráficas da 6ª edição do livro de estilo da American Psychological Association (APA, 2010).

respeito à forma como a equipa pedagógica procedia à construção curricular e que implicações esta nova lógica formativa teve na forma de trabalhar dos professores que passaram a assumir o papel de formadores e, por vezes, de mediadores. Importava, ainda, avaliar o impacto que estes cursos tiveram junto dos diferentes atores.

A escolha do título da tese – *Os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: impacto e novos desafios* - reflete estas duas dimensões em análise, por um lado o impacto que estes cursos têm nos diferentes atores envolvidos e, por outro, os desafios que a sua implementação coloca, neste caso concreto, a uma escola secundária e aos seus profissionais, para fazerem face a um projeto formativo que não se enquadra nos modos de trabalho pedagógico a que estão habituados.

Dada a importância que assumem as orientações políticas, nacionais e internacionais, na educação de adultos, é apresentada a atual perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, que surge internacionalmente como resposta aos problemas de um mundo global e competitivo e que se prendem com o desemprego e a crise económica. Este afastamento dos princípios humanistas da educação permanente é apresentado na fundamentação teórica que reflete sobre a instrumentalização da educação de adultos, em prol de um cenário mercantilista (Lima, 2008) que assenta numa lógica concorrencial de acesso ao mercado de trabalho, o que provoca o “desvirtuamento do modelo e põe em causa as lógicas da educação popular, da emancipação e transformação social” (Loureiro, 2012, p. 125).

Nesse sentido, são apresentadas as orientações políticas que tiveram impacto na educação de adultos, sobretudo após a revolução de 1974, seguindo-se a descrição dos cursos de educação e formação de adultos, com especial incidência para o nível secundário, pois são estes cursos o objeto de estudo desta investigação.

As teorias que enformam este trabalho, no que diz respeito ao quadro conceptual da aprendizagem de adultos, tiveram em conta o suporte teórico que enquadra os documentos de referência destes cursos, nomeadamente o *Referencial de*

Competências-Chave (Gomes, 2006a, 2006b), pois é o documento que orientou o trabalho pedagógico dos formadores e mediadores. Apesar das quatro abordagens apresentadas neste estudo – andragogia, aprendizagem autodirigida, aprendizagem transformativa e aprendizagem experiencial - não representarem a riqueza dos contributos que caracterizam a investigação na área da educação de adultos, são as que permitem a análise deste estudo de caso, pois adequam-se não só à construção curricular que a equipa pedagógica implementou, como são consideradas as mais pertinentes, tendo em conta o referencial destes cursos.

Com vista à apresentação do modelo de formação implementado pelos formadores, optámos pela utilização do modelo proposto por Lesne (1984) relativamente aos modos de trabalho pedagógico, pois parece-nos o mais adequado para fazer a descrição do trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica. De facto, Lesne (1984) aponta para três modos de ação pedagógica – transmissivo, incitativo e apropriativo - que têm em conta o sujeito da formação, o contexto em que esta decorre e os seus objetivos. Estes modos adequam-se ao tipo de trabalho implementado pelos docentes e ao próprio referencial dos cursos EFA NS, pelo que se afigura o mais adequado a este estudo, pois tal como refere o autor “os três modos de trabalho pedagógico longe de se excluírem uns aos outros devem ser simultaneamente confrontados com a realidade dos percursos pedagógicos” (Lesne, 1984, p. 43).

Em termos metodológicos, este estudo baseia-se num estudo de caso, apresentando características específicas que decorrem da ação dos diferentes atores, resultando os dados empíricos não só de fontes documentais, mas também de entrevistas, aplicação de questionários e observação de sessões de formação.

Procede-se, de seguida, à contextualização do objeto de estudo, para, posteriormente, se justificar a pertinência desta investigação, bem como o seu enquadramento. Seguidamente, explicitam-se os objetivos e as questões de investigação. A introdução termina com a descrição da organização do trabalho, onde

se enumeram os capítulos que o constituem e se apresenta, de forma sumária, o respetivo conteúdo.

1. O CONTEXTO DE ESTUDO

A mutação constante que ocorre na nossa sociedade – comumente apelidada sociedade do conhecimento – é causadora de um ambiente de interdependência e de imprevisibilidade a todos os níveis, com repercussões económicas, políticas, sociais, científicas, ambientais, educativas e culturais. De facto, o desenvolvimento incessante das TIC proporciona o acesso incondicional à informação, com todos os benefícios a si associados, criando-se novas vivências, não só com o próprio conhecimento, mas também com os outros. Contudo, este novo paradigma implica um constante processo de adaptação e reestruturação do ser humano, associado às alterações ao nível da organização do trabalho, da produção (Zarifian, 1999) e, consequentemente, do próprio consumo (Moniz, 2000).

Exige-se um capital humano que se possa adaptar e responder com eficácia a novos processos de construção do conhecimento, o que coloca a educação e formação num lugar de destaque. Reestruturam-se currículos, diversificam-se métodos e meios de aprendizagem, sendo a aprendizagem ao longo da vida assumida como uma estratégia política. O ensino e a formação afirmam-se como o “novo catecismo” (Giddens, 1999, p. 99) dos responsáveis políticos, percecionados como uma prioridade e um imperativo imprescindível ao desenvolvimento e à promoção de uma maior igualdade entre os cidadãos (Strain, 1998).

Um pouco por todo o mundo, reforça-se o contributo da educação e da formação, enquanto fatores de crescimento económico, inovação, empregabilidade, desenvolvimento sustentável e coesão social. Neste âmbito, intensificou-se a cooperação comunitária, através da operacionalização de programas europeus, sendo o mais recente o programa *Educação e Formação 2020*, que constitui o quadro de

referência para o desenvolvimento dos sistemas de educação e formação da União Europeia, em torno do qual se articulam todos os Estados-Membros. Este programa reforça o papel da educação e formação no contexto das políticas europeias e assenta num quadro estratégico que engloba os sistemas e níveis de educação e formação no seu todo, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.

A situação portuguesa, apesar dos avanços dos últimos anos, é preocupante, pois as qualificações da população são baixas (CNE, 2011). De facto, apesar de se ter verificado um progresso de 19,4% para 31,9% de pessoas que concluíram o ensino secundário nos últimos dez anos (CNE, 2011), “a média na UE era, em 2010, de 72,7%, encontrando-se Portugal a grande distância de todos os outros países” (CNE, 2011, p.9).

Reconhece-se a necessidade de dotar os portugueses das competências³ necessárias para fazer face a um mercado internacional concorrencial e globalizado. É o assumir do papel fundamental da educação e formação para promover a mobilidade, a coesão social e a igualdade de oportunidades, só possível através da implementação de políticas de educação e de formação consistentes, bem como da criação de um sistema abrangente e diversificado de aprendizagem ao longo da vida.

A agenda política portuguesa continua a assumir a necessidade de atualizar e aprofundar as competências da população, não só para promover a sua empregabilidade, mas também para assegurar a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e de inovação do país.

³ Para Le Boterf (1995) a competência é um saber combinatório, que se constrói numa ação concreta que ativa três dimensões: os recursos disponíveis; a ação e os resultados que ela produz; a reflexão. Na mesma linha, Alcoforado (2001) refere que a competência remete para a ação, ou seja implica a mobilização dos recursos que o indivíduo tem disponíveis perante um determinado problema. Dada a centralidade do *Referencial de Competências-Chave para a Educação de adultos, Nível Secundário* neste estudo, utilizaremos a definição de competência proposta neste documento: “combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e ‘o saber como aprender’ ” (Comissão Europeia, 2004, citado por Gomes, 2006a, p. 82).

2. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Ser cidadão no séc. XXI exige uma postura perante a sociedade em geral muito diferente daquela que caracterizava a vida há algumas décadas atrás. As razões são várias e interligam-se de tal forma que, quando falamos de evolução, associamos, de imediato, esta palavra à globalização e, conseqüentemente, a um clima de incerteza e mutação constante, causador de vários paradoxos (Giddens, 2000). De facto, fruto da rápida evolução tecnológica e do impacto das TIC, não só no mundo do trabalho, mas também na sociedade em geral, os contextos organizacionais tornam-se mais descentralizados e, conseqüentemente, mais participativos, promotores de uma nova profissionalidade (Cameron & Quinn, 2006) que, para além da qualificação, implica mais autonomia, flexibilidade e criatividade.

As competências a desenvolver são não só técnicas, mas também sociais, o que coloca a aprendizagem ao longo da vida em destaque, com repercussões pessoais, económicas e democráticas (Biesta, 2006). Esta relação estreita entre a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento económico passou a fazer parte das agendas políticas (Edwards, 1997), um pouco por todo o mundo, enquanto um dos caminhos a seguir numa sociedade baseada no conhecimento. Na Europa, o poder político assume que a aprendizagem ao longo da vida pode responder a este desafio, pois desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da economia, uma vez que o investimento no capital humano contribui para o aumento de produtividade e, conseqüentemente, promove um crescimento económico sustentável, promotor de uma maior coesão social.

São, contudo, inúmeros os autores (Cavaco, 2013; Finger & Asún, 2005; Lima, 2010; Nóvoa & Rodrigues, 2005) que alertam para o perigo da instrumentalização da educação de adultos em detrimento de imperativos económicos. De facto, verificou-se um reforço das políticas de educação de adultos no sentido de responder à necessidade de modernização e inovação impostas por uma nova ordem económica e, por isso, mais associadas a modelos de gestão de recursos humanos (Lima &

Guimarães, 2011) do que a imperativos sociais de coesão e igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Tal como referem Finger e Asún (2005), este novo paradigma da educação de adultos, que surge como meio para garantir a competitividade económica e o acesso ao emprego, acaba por se afastar completamente das práticas originais que visavam a emancipação e a mudança social, assumindo-se como “uma pedagogia técnico-burocrática” (Lima, Guimarães, & Oliveira, 2007, pp. 44-45).

Neste contexto, exigem-se respostas eficazes, face à diversificação de “contextos e processos de aprendizagem” (Pires, 2005, p. 44). Na Europa, uma das respostas mais importantes foi dada pela Comissão Europeia, através da publicação do *Livro Branco: Ensinar e Aprender. Rumo à sociedade cognitiva* (Comissão Europeia, 1996), onde foram definidas linhas de ação comunitárias para a educação e formação. Vários foram os passos dados e as ações tomadas para responder a este desafio e, atualmente, o programa *Educação e Formação 2020* confirma a importância atribuída à educação e formação no contexto das políticas europeias e consolida os esforços empreendidos para a criação de um quadro estratégico que engloba os sistemas e níveis de educação e formação no seu todo, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, foram estabelecidos, a nível europeu, os seguintes objetivos para 2020 (Comissão Europeia, 2015):

- Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade;
- Melhorar a qualidade e a eficácia da educação e da formação;
- Promover a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa;
- Incentivar a criatividade e a inovação, incluindo o espírito empreendedor, em todos os níveis de educação e formação.

Um pouco por toda a Europa, assistiu-se à criação e diversificação de ofertas educativas e formativas, para tentar responder de forma ajustada às necessidades da população, através da criação de programas exequíveis e adequados, numa perspetiva do aprender a aprender, capazes de potenciar a inovação e fomentar a aprendizagem ao longo da vida.

Foi também neste âmbito que surgiu, em Portugal, a *Iniciativa Novas Oportunidades*, preconizada pelo *Plano Tecnológico* (Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico, 2005), sendo uma das suas vertentes de atuação direcionada para a educação e formação de adultos. Esta iniciativa foi considerada estratégica, capaz de promover a sustentabilidade económica, face ao forte impacto que a qualificação tem na competitividade e produtividade das empresas, mas também a coesão social, pois a educação é um “instrumento de mobilidade social, pessoal e familiar” (Candeias, 2007, p. 147). Este programa procurou responder, em consonância com a Europa, à necessidade de certificar os adultos com baixas qualificações, dotando-os das competências necessárias para viver numa sociedade em permanente reestruturação. Parte-se do pressuposto de que a escola não é o único quadro de aprendizagem, ela efetua-se ao longo da vida, em contextos diversificados (profissional, pessoal, social).

Estas alterações, ao nível educativo, tiveram repercussões nos sistemas de educação e formação, tendo surgido “novas conceções sobre a aprendizagem dos adultos numa perspectiva desenvolvimental, visando aprofundar a dinâmica dos processos de aprendizagem” (Pires, 2005, p. 8). Reforça-se a relação entre o desenvolvimento global do adulto e aspetos afetivos, físicos, intelectuais e profissionais (Danis & Solar, 2001). Reconhecem-se, validam-se e qualificam-se as aprendizagens dos adultos, realizadas em contextos não formais e informais, pelo que, aos sistemas de educação e formação, é pedido que potenciem a inovação. Pretende-se, sobretudo, responder às necessidades de um mercado de trabalho global e competitivo, apesar de se definir como objetivo estratégico a promoção da coesão social e o acesso à formação a todos os adultos pouco qualificados, condição essencial para o combate à exclusão social.

A tipologia de ações implementadas para qualificar os ativos portugueses, no âmbito da *Iniciativa Novas Oportunidades*, e que tem como referencial mínimo o nível secundário, é, para além do reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) e da realização de formações modulares certificadas, a dinamização de cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA).

Os documentos de referência dos cursos de educação e formação de adultos apontam para uma visão do adulto enquanto sujeito ativo, construtor do seu conhecimento em interação com a experiência (Dominicé, 1990). Nesse sentido, o adulto é visto como um agente que é capaz de definir o seu projeto de vida, pelo que a implementação do Referencial de Competências-Chave destes cursos deve permitir (Gomes, 2006a):

- O seu ajustamento ao adulto, tendo em conta o seu capital de adquiridos, as suas necessidades, motivações e expectativas próprias;
- A abertura e flexibilidade na abordagem das motivações pessoais para o reconhecimento, bem como na organização das respostas à satisfação das necessidades de formação do adulto;
- A necessária transversalidade e continuidade das competências, de forma cada vez mais complexa e aprofundada.

Dada a centralidade deste referencial de competências no percurso singular de cada adulto, são as situações da sua vida que permitem a evidenciação das competências (Jarvis, 2006; Josso, 1999) e, posteriormente, a definição de percursos formativos. Esta nova lógica pedagógica, estranha às escolas e aos seus atores educativos, cria tensões, podendo verificar-se uma aproximação ao modelo escolar (Barros, 2011; Loureiro, 2012; Pires, 2005), pelo que se aconselha uma análise e reflexão, que deve ter por base a especificidade da educação de adultos, centrada na construção de conhecimentos e não na sua transmissão. Para além disso, o contexto da aprendizagem assume um papel central, pois, para além das aprendizagens formais, devem também ser consideradas as aprendizagens não formais e informais (Pain, 1990).

A implementação dos cursos de educação e formação de nível secundário levanta, por isso, algumas questões que se prendem não só com a importância que assumem, face aos objetivos definidos a nível nacional e comunitário, mas também relativamente à sua forma de implementação e avaliação. Para além disso, espera-se, com investigações deste tipo, evitar o perigo de reduzir a educação e formação de

adultos a questões meramente políticas (Lima, 2003), subordinadas a exigências de produtividade, competitividade e empregabilidade.

Inúmeros têm sido os estudos que se debruçaram sobre a Iniciativa Novas Oportunidades, não só encomendados por organismos públicos, nomeadamente os estudos coordenados por Carneiro (2010) e por Lima (2012a e 2012b), mas também levados a cabo por inúmeros investigadores que se debruçaram sobre esta temática. No que diz respeito à avaliação externa do eixo "Adultos" da Iniciativa Novas Oportunidades, realizada por uma equipa de investigação da Universidade Católica Portuguesa (Carneiro, 2010) esta debruça-se sobre a qualidade e os impactos desta iniciativa, tendo sido avaliado o cumprimento dos objetivos estratégicos deste programas e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades, assim como o seu impacto no percurso social e profissional dos adultos envolvidos.

Dois anos mais tarde, em resposta a uma solicitação da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, surgiram dois estudos realizados pelo Instituto Superior Técnico (Lima 2012a e 2012b) que se centraram na avaliação de :

- o desempenho no mercado de trabalho da participação dos adultos nos processos de RVCC,
- os cursos de educação e formação de adultos (EFA) e das formações modulares, considerando duas dimensões, a empregabilidade e as remunerações.

Em ambos os casos, pretende-se aferir o impacto desta iniciativa, quer relativamente à resposta do mercado de trabalho, quer à consecução dos seus objetivos estratégicos.

Outros estudos têm contribuído para um melhor conhecimento do trabalho desenvolvido ao nível da educação de adultos, por exemplo, e sem pretendermos ser exaustivos, relativamente a:

- os sistemas de reconhecimento e validação das aprendizagens (Pires, 2005);

- abordagens sociológicas sobre as políticas de educação de adultos (Barros, 2009; Guimarães, 2010; Melo, 2004);
- a relação entre a educação de adultos e o seu impacto no desenvolvimento local (Melo, 2008);
- a análise do processo de construção curricular nos cursos EFA, nível B3⁴ (Quintas, 2008);
- a análise dos processos de educação e formação de adultos pouco escolarizados (Ávila, 2008; Cavaco, 2008);
- a avaliação de Centros Novas Oportunidades (Almeida, 2011; Pinto, 2010);
- a análise das motivações e expectativas dos adultos que regressam à escola (Delgado, 2015; Pereira, 2013; Silva, 2013);
- a análise dos perfis dos profissionais dos Centros Novas Oportunidades (Aguiar, 2013).

Contudo, é importante estudar as mudanças que se efetuaram nas escolas, instituições de educação formal, para incorporar uma oferta formativa cujo modelo educativo é não formal, tal como realça Loureiro (2012).

“Como se têm organizado as escolas para dar resposta a esta nova realidade? Estão os professores preparados para trabalhar com estes novos públicos e modelos de educação? Que dificuldades surgem na relação pedagógica/andragógica que estabelecem com os adultos? Estas novas ofertas alteram a sua forma de trabalhar? Promovem o trabalho em equipa? Os professores veem estas novas atividades como parte da construção da sua identidade profissional ou, pelo contrário, veem-nas como uma imposição com as quais não se identificam e às quais são obrigados a dar resposta?” (Loureiro, 2012, p. 134).

⁴ O nível B3 corresponde ao 3º ciclo do ensino básico.

É neste contexto que surge a presente investigação que visa caracterizar as dinâmicas de funcionamento dos cursos EFA, numa escola secundária, com o objetivo de conhecer o modelo de formação utilizado, verificando a sua adequação, face ao respetivo quadro conceptual e às recomendações emanadas do Ministério da Educação. Pretende-se, ainda, perceber qual o impacto que esta nova modalidade formativa teve não só junto dos professores envolvidos, mas também dos formandos. Deste modo, pensamos contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno educativo, identificando boas práticas que possam ser disseminadas.

3. A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

Este trabalho de investigação, na área da Educação, Sociedade e Desenvolvimento, pretende fazer a descrição detalhada da forma como uma escola secundária implementou um novo modelo educativo de educação de adultos. Este modelo formativo implica novos modos de trabalho pedagógico, centrados numa metodologia de balanço de competências, verificando-se um afastamento do modelo escolar que se centra em programas disciplinares, organizados em torno de conteúdos.

Pretende-se, por isso, perceber em que medida o modelo pedagógico implementado pelos formadores desta escola se mostra adequado, tendo em conta os documentos orientadores, assim como o perfil dos próprios formandos, isto é as suas necessidades e expectativas. Pretende-se, também, analisar o impacto desta nova oferta educativa, não só junto dos professores, que assumiram o papel de formadores e, nalguns casos de mediadores, mas também junto dos próprios formandos.

Nesse âmbito, o presente estudo tem dois objetivos gerais: por um lado, perceber como são operacionalizados os pressupostos teóricos e legais dos cursos de educação e formação de adultos de nível secundário (EFA-NS), numa escola secundária, e, por outro, avaliar o seu impacto, junto dos diferentes atores.

Pretende-se, por isso, descrever a atividade desenvolvida nos cursos EFA, verificando a sua adequação aos pressupostos teóricos (aprendizagem de adultos) e às recomendações institucionais, emanadas do Ministério da Educação. Este estudo institui, por isso, como objetos de estudo a documentação produzida pela equipa pedagógica (desenho curricular, planificação das atividades integradoras e fichas de trabalho), as práticas de formação desenvolvidas e os efeitos dessa formação, perspetivados através da representação dos atores envolvidos (coordenador, mediador, formadores e formandos).

Os objetivos específicos deste estudo são:

- Caracterizar a estrutura de coordenação e os modos de funcionamento da equipa pedagógica (mediador e formadores) dos cursos EFA em funcionamento na escola, com especial destaque para as metodologias de trabalho da equipa pedagógica;
- Analisar o perfil dos formandos das três turmas destes cursos;
- Conhecer o modelo de formação utilizado pelos formadores de uma das turmas, analisando a sua adequação às recomendações legais que enformam estes cursos;
- Aferir a pertinência deste modelo de formação;
- Saber qual o impacto destes cursos junto dos diferentes atores.

Tendo em conta os objetivos apontados, enunciam-se as seguintes questões de investigação:

- Como são implementados os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, isto é como são divulgados e como é feita a seleção dos formandos e da equipa pedagógica?
- Qual o perfil dos formandos destes cursos?
- Quais as metodologias de trabalho privilegiadas no desenvolvimentos dos cursos EFA, pela equipa pedagógica (mediador e formadores)?

- Qual é o modelo de educação e formação de adultos utilizado nos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário?
- De que forma foi implementado o modelo de formação preconizado pelas recomendações institucionais e quais as metodologias utilizadas?
- Qual o impacto dos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, junto dos diferentes atores, formandos e equipa pedagógica?

4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho é constituído por quatro capítulos. No primeiro capítulo, fundamenta-se teoricamente a investigação realizada, estando dividido em quatro partes essenciais. Na primeira, é efetuada uma abordagem à evolução das orientações políticas na educação de adultos, desde a educação permanente, caracterizada por um carácter humanista e democrático, até à perspetiva atual, que domina o discurso político e que se centra na ideia de aprendizagem ao longo da vida, vista como resposta a imperativos económicos e de modernização. Segue-se a distinção entre os processos formais, não formais e informais, na educação de adultos.

Posteriormente, debruçamo-nos sobre a evolução histórica da educação de adultos em Portugal, sobretudo após a revolução de 1974, sendo efetuado um enquadramento legal e apresentados os cursos de educação e formação de adultos, com especial incidência para o nível secundário, pois são estes cursos o objeto de estudo desta investigação. Finalmente, na parte final deste primeiro capítulo, procede-se à apresentação do quadro conceptual da aprendizagem de adultos, em que assenta este estudo, bem como à discussão das diferentes teorias. A escolha deste quadro conceptual teve em conta a sua relevância face a dois aspetos principais:

- a problemática de investigação;
- os referentes teóricos que sustentam o *Referencial de Competências-Chave dos Cursos de Educação e Formação de Adultos, nível secundário* (Gomes, 2006a, 2006b).

No segundo capítulo, justificam-se as opções metodológicas subjacentes à investigação realizada e descrevem-se os instrumentos e procedimentos utilizados nas fases de recolha e tratamento dos dados. São também apresentados alguns dados mais recentes em relação a estes cursos e a esta escola. De facto, devido ao lapso de tempo⁵ que mediou a conclusão da formação das três turmas (2010) e a apresentação deste estudo, considerou-se importante um novo contacto com a escola que, depois de ter sido pioneira na abertura dos cursos EFA-NS e de ter aberto nas suas instalações um Centro Novas Oportunidades, é atualmente um dos poucos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional existentes na zona centro do nosso país. Para isso, foi feita uma entrevista à única formadora que ainda está na escola e neste Centro, bem como ao coordenador dos cursos EFA que, apesar de já se encontrar reformado, acompanhou este processo e tem uma visão global de todo este percurso que caracterizou os cursos EFA-NS.

Seguidamente, no terceiro capítulo, são apresentados e discutidos os resultados, devidamente integrados no respetivo suporte teórico-metodológico. Nesse sentido, é feita uma análise à forma como foram implementados os cursos EFA-NS na escola, não só ao nível da sua divulgação, mas também da seleção dos formandos e da constituição da equipa pedagógica. Segue-se a análise do perfil dos formandos das três turmas e a caracterização da equipa pedagógica, com um olhar mais pormenorizado para as suas metodologias de trabalho e os modos de trabalho pedagógico implementados.

Ainda neste capítulo, procede-se à caracterização do modelo de educação e formação de adultos implementado nesta escola, para depois nos centramos na análise da adequação deste modelo, tendo em conta não só os referentes teóricos, mas sobretudo as recomendações institucionais. No final deste capítulo é avaliado o impacto dos cursos EFA-NS junto dos diferentes atores - equipa pedagógica e formandos.

⁵ Este estudo foi inicialmente acompanhado pelo saudoso Professor Doutor António Candeias, pelo que foi necessário encontrar um novo orientador, o que, associado a alguns problemas pessoais, provocou este atraso na conclusão da tese.

No quarto e último capítulo, são apresentadas as conclusões deste estudo e apontados alguns desafios que se colocam atualmente à educação e formação de adultos. Finalmente, serão mencionadas as limitações deste estudo e apresentadas pistas que poderão ser aprofundadas em investigações futuras.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: ATUAIS ABORDAGENS E SEU ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. 1. PREÂMBULO

Neste capítulo, é feita a apresentação e discussão do enquadramento teórico da presente investigação. Dada a centralidade que a aprendizagem ao longo da vida assume atualmente, é abordada a sua origem, no contexto europeu das políticas de educação de adultos. A aprendizagem ao longo da vida é encarada pelo poder político como uma das respostas para os problemas que assolam a Europa e a sua economia, cada vez mais globalizada. Contudo, esta subordinação da educação de adultos a imperativos económicos, nomeadamente a questões de empregabilidade e de aquisição de competências, afasta-se dos pressupostos humanistas e democráticos da educação permanente, que vê a educação como um processo contínuo de transformação pessoal. Nesse sentido, tentaremos perceber quais as implicações que as políticas educativas tiveram na educação de adultos.

Uma parte deste capítulo será dedicada às Conferências Internacionais de Educação de Adultos que tiveram um papel fundamental nas atuais políticas internacionais de educação de adultos. Desta forma, perceberemos o contexto em que surgem os cursos EFA e quais os objetivos políticos a si subjacentes.

Segue-se a apresentação das características dos processos formais, não formais e informais na aprendizagem dos adultos, dada a importância que assume atualmente, em Portugal, a valorização e o reconhecimento dos processos educativos que ocorrem fora do contexto escolar, em linha com as orientações emanadas da União Europeia. Esta valorização da experiência do adulto é, aliás, um dos pressupostos inerentes aos documentos de referência dos cursos EFA que analisamos neste estudo.

Uma outra parte do capítulo debruça-se sobre a evolução histórica da educação e formação de adultos em Portugal, sobretudo após a revolução de 1974, sendo dado

especial destaque à agenda política portuguesa e à sua influência na educação de adultos, ao longo dos tempos. Será, ainda, feita uma apresentação sobre o impacto que a União Europeia teve na política portuguesa de educação de adultos, mais concretamente no modelo dos cursos EFA em vigor em Portugal.

Seguidamente, procede-se à apresentação dos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, e respetivo enquadramento legal. É, também, apresentada a sua organização metodológica, com um olhar atento para as orientações do Referencial de Competências-Chave do Ensino Secundário, pois é este documento de referência que baliza a ação da equipa pedagógica.

Na parte final deste capítulo, procede-se à apresentação do quadro conceptual da aprendizagem de adultos em que se enquadra este estudo e que se organiza em torno de quatro teorias – andragogia, aprendizagem autodirigida, aprendizagem transformativa e aprendizagem experiencial. A escolha deste quadro conceptual prendeu-se com a necessidade de identificar as teorias que enformam o Referencial de Competências-Chave do cursos EFA-NS, pois é este documento que orienta o trabalho pedagógico da equipa de formadores e mediadores. Desta forma, este quadro conceptual, para além de apresentar algumas das teorias que caracterizam atualmente o estudo da educação de adultos, permite encontrar respostas às questões de investigação.

É, ainda, apresentado um modelo de análise do trabalho pedagógico na formação de adultos, pois um dos objetivos deste trabalho é perceber qual o modelo utilizado pela equipa pedagógica, pelo que se optou pela proposta de Lesne (1984), não só por nos identificarmos conceptualmente com este modelo de análise, como pela sua adequação às questões de investigação.

O capítulo termina com uma breve reflexão em torno das novas abordagens na educação de adultos, tendo em conta o impacto das políticas educativas, mas também das mudanças económicas, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade atual.

I. 2. O PARADIGMA DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

O termo “aprendizagem ao longo da vida” surge no contexto do movimento da educação permanente, mas apresenta um distanciamento em relação aos seus pressupostos democráticos e emancipatórios (Barros, 2011; Lima, 2010). De facto, o direito à educação permanente reclamado pelos movimentos sociais tende a “transformar-se num dever e numa imposição das sociedades que olha para as pessoas apenas como activos ou como recursos humanos” (Rodrigues & Nóvoa, 2008, p. 12). Verifica-se, por isso, uma rutura entre os pressupostos da educação permanente e as políticas de educação de adultos que se inscrevem neste novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida, tal como referem vários autores (Barros, 2011; Canário, 2003; Cavaco, 2008; Lima, 2008).

Nesse sentido, neste item do trabalho, será efetuada uma abordagem à educação permanente e ao contexto em que surgiu para, posteriormente, nos debruçarmos sobre a aprendizagem ao longo da vida.

I. 2.1. A EDUCAÇÃO PERMANENTE

O movimento de educação permanente consolida-se sobretudo no período pós guerra, muito influenciado pelas recomendações emanadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Após a destruição causada pela II Guerra Mundial, era necessário consolidar a democracia e promover a paz e a tolerância (Bhola, 1989), pelo que a educação foi utilizada como um veículo para essa mudança de mentalidades. A UNESCO desempenhou um papel preponderante, pois colocou a educação permanente na sua agenda, o que acabou por ter repercussões nas políticas educativas dos diferentes Estados membros. Estavam lançadas as bases para uma reflexão alargada sobre a educação permanente, tendo-se assistido a uma intervenção do Estado, nos diversos países, a partir de iniciativas de carácter marcadamente popular.

A educação permanente surge associada a um determinado contexto histórico, caracterizado por “iniciativas e movimentos sociais que tornaram possível articular a produção de práticas educativas inovadoras, com intenções de transformação social” (Canário, 2001, p. 91), de que são exemplo os movimentos de alfabetização ou as lutas sindicais (Finger, 2008) e foram estas iniciativas que acabaram por estar na origem deste movimento mais alargado de educação permanente. A aprovação da *Declaração de Erradicação do Analfabetismo*, que visava a criação de programas de alfabetização a nível mundial e que surgiu na sequência da Conferência Geral da UNESCO em 1964, contribuiu para a consolidação de um programa de educação permanente.

É, portanto, neste contexto, associado a movimentos populares, que surge a educação permanente. A este movimento estava subjacente um afastamento do modelo escolar, que tinha cada vez mais dificuldade em responder à grande variedade de necessidades da sociedade (Nogueira, 1997), valorizando-se a experiência do adulto. Acreditava-se que era necessário criar as condições para que as pessoas fizessem parte da mudança, dotando-as das competências necessárias (Finger, 2008).

A década de 1970 é bastante rica em publicações que tentam redefinir o conceito de educação permanente, emanados de diferentes organizações internacionais, com destaque para a UNESCO, o Conselho da Europa e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). Nas recomendações destas três organizações, a educação permanente ou educação ao longo da vida surge como a resposta à necessidade de criar oportunidades educativas para toda a população, em qualquer momento da vida de uma pessoa, enquanto extensão da escolaridade obrigatória. Estas recomendações apontam para um paradigma que coloca a educação num tempo, espaço e contexto diferenciados do sistema escolar tradicional, isto é uma educação para além da infância e da adolescência e para lá dos muros da escola, tanto em ambientes formais como informais. Valorizam-se, assim, todos os contextos de aprendizagem e assume-se a desadequação do sistema educativo tradicional, que é visto como instrumento de doutrinação do Estado, com poucas capacidades para criar igualdade de oportunidades (Kallen, 1996).

Destacam-se dois relatórios que acabaram por assumir um papel preponderante na definição de estratégias educativas a nível mundial, o relatório

intitulado *Une introduction à l'éducation tout au long de la vie* (1970) de Lengrand e, dois anos mais tarde, em 1972, o relatório *Learning to be: the world of Education today and tomorrow*, da responsabilidade da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, coordenado por Edgar Faure. No primeiro caso, defende-se a criação de programas e instrumentos de educação que favoreçam a comunicação constante e permanente entre as necessidades e a formação geral, o ensino da profissão e a expressão cultural de cada indivíduo, numa perspetiva do seu desenvolvimento pessoal. Relativamente ao relatório de Faure, reforça-se a necessidade de uma reforma na educação e a aposta num projeto de educação permanente ou educação ao longo da vida, defendendo-se a integração dos contextos de aprendizagem formais e não formais e a eliminação de todas as barreiras que possam impedir o acesso dos mais desfavorecidos à educação aos (Faure, 1977).

A educação permanente surge como resposta para a necessidade de mudança, assumindo-se como uma ideia mestra para as políticas educativas (Lima, 2004). A modernização e o seu impacto económico numa sociedade cada vez mais tecnológica, aberta e plural cria a necessidade de formar mão-de-obra competente (Faure, 1977). Nesse sentido, é atribuída a responsabilidade ao Estado de definir políticas educativas capazes de fomentar a educação permanente, sem esquecer um dos seus princípios basilares, a igualdade de oportunidades, sendo a educação vista como a chave para uma democracia participativa.

A conjuntura económica da década de 1970, na Europa, caracterizada por elevadas taxas de desemprego, devido, maioritariamente, à crise do petróleo de 1973, acabou por influenciar grandemente as políticas educativas, sofrendo a área da educação grandes cortes. Face a este contexto e a um mercado de trabalho cada vez mais volátil, apostou-se, nos finais dos anos 70, na formação profissional, bem como na criação de programas técnico-profissionais no ensino superior. É esta dupla valência da educação e a sua utilização em campos distintos, o escolar e o da formação relacionada com o mundo do trabalho, que acaba por estar na origem da designação “educação e formação”, como realça Canário (1999), sendo, atualmente, um conceito bastante mais abrangente “quer a novos públicos-alvo, quer a novos contextos/ espaços/ tempos e instituições de formação e de educação” (Silvestre, 2003, p. 74). De

facto, as políticas educativas das últimas quatro décadas assentam mais numa lógica de formação profissional, verificando-se uma “progressiva deslocação” (Lima, 2008, p. 36) da educação para a formação, o que pode conduzir a uma perda de identidade da educação de adultos, como alerta Lima (2008).

I. 2.2. DA EDUCAÇÃO PERMANENTE À APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Na década de 1990 é publicado o relatório *Educação, um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors (1996), onde o conceito de aprendizagem ao longo da vida é posto em destaque e que aponta para a necessidade do indivíduo aceder ao conhecimento, combinando quatro aprendizagens: aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a conhecer e aprender a ser. De acordo com Cavaco (2008), este pode ser considerado “o documento fundador desta nova orientação educativa” (Cavaco, 2008, p. 119), em que os ideais humanistas que caracterizavam a educação permanente acabaram por ser substituídos por objetivos económicos (Dehmelt, 2006). Esta alteração coincide também com a utilização do termo aprendizagem ao longo da vida, que coloca o sujeito aprendente num lugar de destaque (Touraine, 1996), isto é cabe a cada um definir o seu percurso educativo, de acordo com as suas necessidades, para fazer face a um mercado de trabalho cada vez mais exigente. De facto, o conceito de aprendizagem ao longo da vida surge associado a um determinado contexto político, social e económico que procura respostas eficazes para fazer face à globalização da economia e à internacionalização dos mercados, procurando responder à necessidade de dotar os trabalhadores das competências adequadas a uma sociedade cada vez mais competitiva (Cresson, 1996). Este conceito está, por isso, intimamente ligado à noção de empregabilidade, isto é a capacidade que cada indivíduo deve ter para assegurar o seu emprego, através do desenvolvimento e atualização dos seus conhecimentos e competências.

Também a Comissão Europeia, em 2000, no *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*, utilizou este conceito, enquanto “toda e qualquer actividade de

aprendizagem, com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (Comissão Europeia, 2000, p. 3). Este documento estratégico defende que a aprendizagem ao longo da vida se deve tornar um princípio orientador e que a sua execução prática deve ser implementada de forma gradual. Neste contexto, a aprendizagem ao longo da vida, vista enquanto quadro de referência estratégico, realça a importância do leque das categorias básicas de atividades de aprendizagem, assumindo um carácter transcendente, não só na dimensão espacial, mas também temporal, enquanto processo contínuo e ininterrupto que decorre numa multiplicidade de espaços. É o reconhecimento de que se desenvolvem competências não só por via formal, adquiridas nos sistemas institucionais de educação e formação, mas também informal, ou mesmo não formal (La Belle, 1982; Vásquez, 1998). Para além da dimensão formativa, estão em causa também as dimensões social, histórica, cultural, política e até emocional da aprendizagem. De facto, o adulto é visto como um todo, pois é condicionado pela sua própria experiência (Dewey, 1971; Kolb, 1984; Lindman, 1926; Mezirow, 1991). É por isso que a valorização da educação não formal e informal passa a ter um lugar de destaque, valorizando-se a experiência dos adultos. A aprendizagem é considerada um processo contínuo e permanente de autoconstrução de um sentido para as relações que cada adulto estabelece não só consigo próprio, mas também com os outros e com o meio em que está inserido, processo esse que ganha forma no seio das experiências vividas ao longo da vida (Canário, 1999).

O assumir da aprendizagem ao longo da vida enquanto um dos pilares básicos desta nova sociedade, fundamental para uma cidadania ativa e, consequentemente, para a criação de mudanças não só económicas, mas também culturais, tecnológicas e demográficas (Edwards, 1997), promoveu a criação de novos contextos de aprendizagem e a disponibilização de dispositivos formativos diversificados. Aliás, uma das recomendações da Comissão Europeia para o programa de trabalho *Educação e Formação para 2010* (Comissão Europeia, 2004) prende-se com a necessidade de reconhecer e certificar competências adquiridas em ambientes não formais.

No entanto, todas estas recomendações relativas à aprendizagem ao longo da vida têm um carácter marcadamente economicista, de produção de capital humano, pressionadas pela necessidade de reforçar a competitividade para fazer face ao mercado de trabalho (Boshier, 1998; Hake, 1998; Lima, 2001). Reconhece-se, contudo, que a educação e formação de adultos não se deve esgotar nas instituições e iniciativas do Estado, devendo apostar-se no envolvimento da sociedade civil (Silva, 1999). De facto, o papel do Estado alterou-se, deixando este de ser o principal fornecedor e responsável de políticas sociais, tal como acontecia no modelo social-democrata (Griffin, 1999).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida está, por isso, intimamente ligado a uma nova conjuntura, decorrente de transformações políticas, económicas e sociais, associadas à internacionalização dos mercados, pois os desafios que a nova sociedade coloca, quer em termos de competitividade, quer de inovação, exige uma melhoria significativa das competências dos trabalhadores. Nesse sentido, a cultura tradicional que caracteriza a escola, vista enquanto instituição que pretende manter o monopólio da transferência do conhecimento é cada vez mais substituída pela construção individual e coletiva desse conhecimento. Este contexto trouxe para a ribalta o paradigma da aprendizagem ao longo da vida que, perante novas exigências, abarca conceitos novos, procurando alcançar uma grande diversidade de objetivos (Kallen, 1996).

I. 2.3. O PAPEL DAS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A UNESCO desempenhou, ao longo dos tempos, um papel essencial no desenvolvimento da educação de adultos, tendo contribuído de forma significativa para a definição de políticas educativas de adultos, a nível internacional, sobretudo no campo da alfabetização de adultos. Rodeando-se de peritos de renome a nível internacional, a UNESCO publica inúmeros documentos que acabam por enformar,

influenciar e orientar o discurso político dos países envolvidos, de que são exemplo as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA).

Dada a importância destas Conferências Internacionais, que acabam por refletir a evolução das políticas internacionais de educação de adultos, optou-se, neste estudo, por incluir uma breve apresentação de cada uma.

CONFINTEA I

A primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos realizou-se em 1949, em Elsinore, na Dinamarca, na sequência da criação de duas importantes organizações internacionais a UNESCO e a ONU, em 1945.

Num período caracterizado por um ambiente de reconstrução do pós-guerra, a educação de adultos surge como uma oportunidade para promover a tolerância e difundir uma cultura de paz, isto é para dar à população um sentimento de pertença não só a uma comunidade nacional, mas também mundial (Canário, 1999). Nesse sentido, a educação cívica e cultural é considerada um dos pilares para uma sociedade democrática. Apesar de ter sido lançada dois anos antes a campanha contra o analfabetismo, a maior preocupação dos participantes nesta conferência não foi a alfabetização, mas sim a necessidade de alterar o modelo escolar que caracterizava a educação de adultos. Esta conferência traz já, por isso, a noção de educação ao longo da vida, como refere Knoll (2009), tendo as recomendações apontado para a necessidade de adequar os conteúdos da educação de adultos à sua especificidade, devendo estar acessível para todos os adultos, sem quaisquer pré-requisitos.

CONFINTEA II

Onze anos após a primeira Conferência, realiza-se a segunda edição, em 1960, desta vez no continente americano, em Montreal, no Canadá. Nesta altura, vive-se um clima de prosperidade económica e bem estar social, caracterizado por grandes transformações mundiais, fruto do avanço da tecnologia. Neste contexto de mudança e crescimento económico, a educação de adultos é vista como elemento catalisador no

processo de desenvolvimento económico (Canário, 1999), para além de contribuir significativamente para a adaptação do homem a um mundo em transformação.

Esta conferência acaba por constituir um ponto de viragem, pois assume-se que os Estados devem desempenhar um papel importante na criação de oportunidades para a educação de adultos, que deve integrar o sistema educativo de cada país. Reconhece-se a necessidade de criar dinâmicas que permitam um equilíbrio entre as ações desenvolvidas pelo Estado e todas as outras dinamizadas por entidades não governamentais, que devem ser apoiadas pelos diferentes governos.

Neste âmbito, é criado o Programa Mundial de Alfabetização da UNESCO (1967 a 1975), considerado fundamental para a consolidação da democracia, pelo que é lançado o repto para que os países em vias de desenvolvimento apostem na alfabetização, de forma a quebrar o ciclo analfabetismo/pobreza/subdesenvolvimento. Dada a importância que assume a alfabetização, mesmo a nível internacional, os países industrializados criam um fundo financeiro para apoiar os países em vias de desenvolvimento no combate ao analfabetismo, procurando criar as condições necessárias para a paz e o desenvolvimento a nível mundial.

CONFINTEA III

A terceira Conferência teve lugar em 1972, no continente asiático, em Tóquio, Japão. Num ambiente caracterizado pelo crescimento económico, é reforçada a importância da educação e lançada uma crítica aos Estados, pela falta de vontade em integrar a educação de adultos nos sistemas educativos. A educação de adultos assume uma dimensão política, pois reconhece-se que, por um lado, o analfabetismo é uma consequência do subdesenvolvimento e, por outro, é necessário promover a alfabetização funcional, para que todas as pessoas desenvolvam as competências necessárias para viver de forma ativa numa sociedade em transformação.

É neste âmbito que a UNESCO apresenta o relatório de Faure, intitulado *Aprender a ser*, que acaba por se tornar num dos textos de referência da educação de adultos. Este relatório altera o paradigma vigente, defendendo uma educação integral, capaz de dotar o homem de competências nos diferentes domínios da vida – cultural,

científico, tecnológico, político -, pois só assim as pessoas se poderão tornar “artesãos activos na edificação de uma nova e melhor sociedade” (UNESCO, 1972, p. 42). Quebra-se, por isso, a ligação com o modelo educativo alfabetizador e aposta-se na alfabetização funcional, isto é a capacidade do adulto de conhecer e entender o mundo que o rodeia, tal como preconiza o movimento da educação permanente.

Neste relatório, é apresentado um conjunto de princípios que sintetizam os fundamentos da UNESCO e apresentam-se linhas orientadoras que têm como objetivo facilitar a formulação de estratégias para o desenvolvimento da educação de adultos, por parte dos diferentes Estados, reconhecendo-se que não é suficiente apostar em “formas tradicionais, reformas parciais” (Faure, 1977, p. 11), pois o que está em causa é a formação integral do homem. Esta ligação entre a educação e o desenvolvimento social e, conseqüentemente, o progresso da sociedade é reiterado, pelo que a educação deve estar disponível para todos, em qualquer momento da vida do homem, isto é, de forma permanente, chamando-se, ainda, a atenção para os limites das instituições, dos programas e dos métodos. É, por isso, introduzido o conceito de educação permanente, definido como “o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, 1972, p. 44), pelo que é necessário apostar em modelos de formação mais flexíveis e diversificados.

CONFINTEA IV

A quarta Conferência é realizada num contexto de crise económica, desemprego e contenção dos gastos públicos, pelo que são abordadas questões como a empregabilidade e a economia nesta Conferência que se realizou em 1985, em Paris, França. O discurso centra-se nos princípios da educação permanente, em linha com as conferências anteriores, defendendo-se o direito de aprender e a formação integral do homem, pelo que os Estados Membros são incentivados a tomar as medidas necessárias para promover o desenvolvimento da educação de adultos.

É efetuada uma análise do trabalho já realizado pelos diferentes Estados, sendo

traçado um quadro que aponta para três situações diferentes: num primeiro caso, estão os países que implementaram políticas de educação de adultos de forma consistente e autónoma face ao Estado (a maior parte dos países europeus ocidentais); destacam-se, em segundo lugar, os países que desenvolveram políticas de educação de adultos sob a tutela do Estado (URSS, Polónia, República Democrática Alemã); finalmente, os países que desenvolveram políticas fortemente marcadas pelo paradigma escolar (é aqui que se integra Portugal, juntamente com Espanha e Grécia, bem como os países africanos, asiáticos e latino-americanos).

Reitera-se, tal como aconteceu na conferência anterior, a necessidade dos Estados Membros apostarem em iniciativas e programas nacionais de educação de adultos, enquanto condição fundamental para a concretização da educação permanente, o que acabará por ter repercussões positivas na democratização da educação.

CONFINTEA V

Em Hamburgo, Alemanha, realiza-se a quinta Conferência, em 1997, sendo a tónica colocada na aprendizagem de adultos, vista como chave para os desafios do século XXI. Existe uma rutura com o discurso das Conferências anteriores, sobretudo a nível ideológico, pois a visão social e humanista que caracteriza a educação permanente é substituída por “uma visão económica e realista da produção de competências” (Carré & Caspar, 1999, p. 7).

De facto, a UNESCO introduz nesta quinta Conferência o novo referencial educativo da aprendizagem ao longo da vida, cujas origens se encontram na tradição pragmatista americana, numa aparente revalorização dos ideais da educação permanente. Como refere Cavaco (2007), estes dois conceitos refletem diferentes perspetivas sobre a educação, sobretudo ideologicamente, o que acaba por influenciar as políticas de educação de adultos.

Reforça-se, por isso, a importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, em contextos formais ou não formais e até informais, enquanto condição para uma cidadania ativa e fomento à participação dos cidadãos, fator essencial para que o

homem possa assumir o controlo do seu próprio destino e da sociedade. Nesse sentido, a UNESCO insiste na necessidade de serem criados meios que garantam o investimento na educação de jovens e adultos, condição fundamental para a construção de um mundo assente no diálogo, onde se cultiva a paz baseada na justiça. Apesar de se reconhecer a diversidade de sistemas políticos, é solicitado aos vários governos que criem as condições necessárias para a promoção da educação de adultos, expandindo-se as iniciativas também ao sector privado e até à sociedade civil, por forma a garantir o direito à educação a todos, principalmente aos mais desfavorecidos. Os governos devem promover iniciativas de formação, articulando os sistemas formais com os sistemas não formais, criando os meios necessários para garantir o investimento na educação de jovens e de adultos.

CONFITEA VI

A última Conferência Internacional realizou-se pela primeira vez na América do Sul, em Belém, Brasil, no ano 2009, num ambiente caracterizado por uma crise económica internacional. Para além de se reconhecer a importância da aprendizagem ao longo de toda a vida, os Estados são pressionados a tomar medidas claras que fomentem a educação de adultos, nomeadamente que se façam compromissos políticos no sentido de desenvolver ou melhorar estruturas e mecanismos para o reconhecimento, validação e certificação de todas as formas de aprendizagem.

De facto, nesta Conferência foi aprovado o *Marco de Ação de Belém*, onde são estabelecidas sete recomendações que se prendem com:

1. A alfabetização de adultos;
2. A criação e implementação de políticas e medidas legislativas para a educação de adultos;
3. Uma governação capaz de promover a participação de todos os parceiros;
4. Um financiamento capaz de garantir uma oferta de aprendizagem e educação de adultos de qualidade;
5. A participação, a inclusão e a equidade pelo que as medidas tomadas devem aumentar a motivação e o acesso de todos;

6. A qualidade na aprendizagem;
7. A monitorização da implementação do *Marco de Ação de Belém*, através de mecanismos regulares de acompanhamento não só nacional, mas também internacional.

Tal como já tinha acontecido na quinta conferência, continua a apostar-se numa mudança de paradigma da educação de adultos para a aprendizagem ao longo da vida (Barros, 2011), sendo a tónica colocada na aprendizagem e já não na educação. Considera-se que a aprendizagem ao longo da vida pode contribuir para o crescimento económico, sendo valorizado o domínio do trabalho e da formação profissional (Finger, 2008). A aprendizagem ao longo da vida surge de algum modo como uma forma do poder político ser capaz de lidar com as incertezas decorrentes da sociedade do conhecimento (Field, 2006), sendo os objetivos emancipatórios preconizados inicialmente para as políticas educativas ao longo da vida substituídos por objetivos vocacionais, alinhados com objetivos económicos, tal como refere Kallen (1996).

I. 3. EDUCAÇÃO DE ADULTOS: PROCESSOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS

Os conceitos de educação e aprendizagem formal, não formal e informal estão associados a novos contextos e a novas modalidades educativas, verificando-se uma utilização nem sempre clara destes dois termos. Tal como refere Canário (2007), o reconhecimento e a valorização dos processos educativos não formais e informais surge no âmbito da formação de adultos e do movimento de educação permanente, onde se articulam processos formais (associados à escola), não formais (caracterizados pela flexibilidade de horários, programas e locais) e informais (vistos enquanto situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizadas). Contudo, a emergência da aprendizagem ao longo da vida, que enquadra atualmente as políticas educativas, contribuiu para uma mudança de foco da educação (centrada no professor) para a aprendizagem, numa abordagem mais centrada no aprendente.

De facto, a aprendizagem tem um significado mais comportamental e individual, podendo evidenciar as ações de carácter formal ou não-formal, mas também de experiências de vida sem intenção ou estrutura pré-definida, como refere Boshier (1998), o que vai ao encontro das atuais políticas educativas europeias. Nesse sentido, optou-se por manter a terminologia utilizada pelos diferentes autores, pelo que surgem ambos os termos, neste estudo, apesar dos conceitos “educação” e “aprendizagem” não serem considerados sinónimos, pois tal como realça Rogers “toda a educação é aprendizagem, mas nem toda a aprendizagem é educação”⁶ (Rogers, 2013, p. 7).

São inúmeras as investigações que se têm debruçado sobre esta problemática, pelo que existem múltiplas definições que pretendem estabelecer distinções e/ou relações entre os três conceitos. Por ser uma área emergente, considera-se importante a análise das diferentes definições utilizadas nos documentos que enformam as políticas de educação e formação de adultos, a nível europeu, bem como a apresentação do seu quadro conceptual.

O conceito de educação formal está intimamente ligado à educação escolar, que se caracteriza por ser “uma organização curricular, em regra de natureza racionalizada, sequencial e sistemática e sendo a aquisição da correspondente aprendizagem sempre certificada, passando o respectivo certificado a constituir um património pessoal, intransmissível mas utilizável no mercado das ocupações” (Pires, 2005, p. 29). Contudo, tal como refere Trilla (2003), a escola é uma instituição histórica que não existiu sempre e nada assegura a sua continuidade, pelo que deve ser vista como uma etapa do processo educativo geral. De facto, a educação resulta da ação da própria sociedade, pelo que está inteiramente dependente das políticas que a enformam, quer sejam nacionais, quer internacionais. “A educação é por definição conservadora porque deve assegurar a continuidade da vida da sociedade (...) e é, em simultâneo, inovadora para facilitar a adaptação das pessoas à evolução da sociedade” (Josso, 2008, p. 117).

⁶ As traduções são da responsabilidade da autora.

No entanto, grande parte das aprendizagens que efetuamos são realizadas fora do contexto escolar e a educação formal não consegue responder a todos os desafios que lhe são colocados pela sociedade, pelo que, quando falamos de educação e formação, devemos considerar todo o “processo que tem permitido ao ser humano a adequação permanente ao seu meio, através da criação e transmissão de conhecimentos, valores e atitudes indispensáveis à sobrevivência do indivíduo e, portanto, da espécie” (CRSE, 1988, p. 29).

Esta continuidade que deve existir entre os diferentes tipos de educação – formal, não formal e informal - é defendida por La Belle (1982), que refere que não devem ser vistos de forma separada, pois interligam-se entre si. A educação do homem decorre ao longo de toda a sua vida, o que não significa que um tipo de educação termine para dar lugar a outro, uma vez que qualquer experiência de vida pode provocar aprendizagens, por via informal, que podem depois ser articuladas com as aprendizagens decorrentes da educação formal e não formal. Nesse sentido, a educação deve ser vista como um processo permanente, que contribui para o desenvolvimento do ser humano, tal como defende Marcel Lesne, para quem “a educação [formação] de um indivíduo é um processo que se desenrola ao longo da sua vida, mesmo quando a formação social a que ele pertence se não encarrega dela de forma organizada, pelo próprio jogo de interações que ele mantém com o seu meio natural e social” (Lesne, 1984, p.18).

A distinção entre educação formal, não formal e informal não é muito clara, como realçam vários autores (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2002; Hamadache, 1991; Trilla, 1992). De acordo com Coombs e Ahmed (1975), o conceito de educação não formal surge devido à necessidade de reconhecer que a educação não está restringida a um processo que se situa no tempo e no espaço, confinado à escola, daí a diferenciação dos três conceitos.

A educação não formal começou a fazer parte das políticas educativas internacionais no início da década de 1970, numa tentativa de encontrar respostas aos desafios da sociedade e fazer face à inércia dos sistemas de educação formal, incapazes de responder qualitativa e quantitativamente às necessidades de formação

de uma sociedade cada vez mais exigente. Face à complexidade que caracteriza a nossa sociedade, é fundamental que a educação formal redefina o seu papel, sobretudo na relação que deve estabelecer com a educação não formal, não pondo de parte a importância que assume a experiência do adulto, que constitui “ela própria, um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989, p. 62). Isso não acontece na organização escolar que “subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características socioculturais do seu contexto” (Canário, 1999, p. 100), caracterizando-se pela compartimentação de disciplinas, de tempos, de espaços.

Foi a partir da Conferência Internacional *World Crisis in Education*, que teve lugar em 1967, em Williamsburg, na Virgínia (EUA) que os termos educação não formal e informal começaram a ser utilizados com maior relevância, denominando processos educativos fora do sistema escolar, no seguimento da obra de Philip Coombs, *The world educational crisis: a systems analysis* (1968), que chama a atenção para a importância da criação de meios alternativos de educação, a par da educação formal. Aliás, uma das primeiras definições de educação formal, não formal e informal foi feita na década de 1970 por Coombs.

*“A **educação formal** refere-se ao sistema educativo altamente organizado e estruturado hierárquica e cronologicamente, que vai desde o jardim de infância aos mais altos níveis da universidade.*

*A educação **não formal** é [...] uma variedade abrangente de actividades educativas que têm três características em comum:*

- 1) Estão organizadas conscientemente (ao contrário de educação informal) para servir públicos e objectivos específicos;*
- 2) Operam fora da estrutura dos sistemas de ensino formal;*
- 3) Podem ser projectadas para servir os interesses particulares e as necessidades de aprendizagem da maior parte da população.*

*A **educação informal** é definida como a aprendizagem que se efetua pela exposição ao próprio ambiente e às experiências do dia-a-dia. É a verdadeira forma de aprender ao*

longo da vida e constitui a maior parte da aprendizagem que qualquer pessoa adquire ao longo da sua vida, incluindo pessoas com muitos anos de escolaridade formal.” (Coombs, 1991, p. 43).

Esta proposta de Coombs acaba por ser o ponto de partida para a importância que foi sendo assumida, ao longo dos anos, pelos diferentes processos educativos existentes fora do contexto escolar, acabando por ter impacto nos próprios sistemas educativos. Foi este o caso de Portugal que, aquando da reforma do sistema educativo, que teve lugar no final da década de 1980, refere e distingue estas três dimensões.

*A **educação formal** é “o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas (...) com uma estrutura, um plano de estudos e papéis definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Conduz normalmente a um determinado nível oficializado por um diploma. (...) A educação **não formal**, embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas porém, das escolares) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a sua finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conceitos de aprendizagem a cada grupo concreto. (...) A **educação informal** abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado”* (CRSE, 1988, p. 240).

Face aos desafios económicos, sociais, culturais e até tecnológicos que caracterizaram a segunda metade do século XX e à incapacidade dos sistemas educativos de encontrarem respostas, apostou-se na aprendizagem ao longo da vida, dada a necessidade de dotar as pessoas de competências necessárias para uma sociedade cada vez mais complexa. Uma das respostas encontradas foi a aposta na “valorização das modalidades educativas não-formal e informal, como complementares da educação formal” (Cavaco, 2002, pp. 27-28). Neste sentido, ao assumir-se politicamente a importância da aprendizagem ao longo da vida e a

necessidade de validar as aprendizagens realizadas em contextos não formais e informais acabou por se mudar o foco da educação para a aprendizagem.

“ ... no contexto do princípio da aprendizagem ao longo da vida, a identificação e a validação da aprendizagem não formal e informal têm por finalidade tornar visível e valorizar todo o leque de conhecimento e competências detidos por uma pessoa, independentemente do local ou da forma como foram adquiridos. A identificação e a validação da aprendizagem não formal e informal têm lugar dentro e fora do ensino e formação formais, no local de trabalho e na sociedade civil” (Conselho da União Europeia, 2004, p.2).

Desta forma, tal como referem Colardyn & Bjornavold (2005), através de processos de validação das aprendizagens, criam-se as condições necessárias para a mobilidade dos cidadãos e a melhoria da sua posição não só no mercado de trabalho, mas também na sociedade. É neste contexto que a Comissão Europeia publica o *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida* (2000), apontando para essas três categorias de aprendizagem:

“Aprendizagem formal: *decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos.*

Aprendizagem não-formal: *decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de actividades de organizações ou grupos da sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações ou serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aulas de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).*

Aprendizagem informal: *é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos*

próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões”
(Comissão Europeia, 2000, p. 9).

I. 3.1. OS PROCESSOS FORMAIS, NÃO FORMAIS E INFORMAIS NA ATUALIDADE

No seguimento do *Memorando sobre a Aprendizagem ao longo da vida*, inúmeros foram os autores que se debruçaram sobre a educação / aprendizagem formal, não formal e informal, tendo surgido uma grande diversidade de conceitos. Colley, Hodkinson, & Malcolm (2002) analisaram diferentes classificações e apresentaram algumas conclusões, nomeadamente o papel que assume o contexto, o propósito do adulto, assim como a perspetiva teórica e os valores que o orientaram. Realçam estes autores que situações de aprendizagem nas quais cada elemento formal ou informal está completamente ausente devem ser praticamente inexistentes (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2002), pelo que os limites e a relação entre a aprendizagem ou educação formal, não formal e informal só podem ser compreendidos em cada contexto particular, com determinados propósitos ou finalidades.

Apesar disso, existem elementos comuns nas diversas definições, sendo possível estabelecer elementos identificativos das diferentes dimensões da aprendizagem, nomeadamente a intencionalidade e o contexto em que decorre a aprendizagem, tal como referem Colardyn e Bjornavold (2005).

Quadro 1 – Dimensões da aprendizagem

Dimensões aprendizagem	Contexto	Intenção	Exemplos
Aprendizagem formal	Contexto estruturado, cujas atividades são orientadas para a aprendizagem	Carácter intencional	Sistema formal de educação/ formação
Aprendizagem não formal	Contexto estruturado, mas as atividades não são necessariamente orientadas para a aprendizagem	Carácter intencional	Contexto de trabalho

Dimensões aprendizagem	Contexto	Intenção	Exemplos
Aprendizagem informal	Contexto não estruturado	Carácter não intencional	Contexto social ou familiar

Adaptado a partir de Colardyn e Bjornavold, 2005

A mais recente publicação europeia que se debruça sobre esta questão, *A Terminologia da Política Europeia de Educação e Formação Profissional* (2014), lançada pela CEDEFOP, mantém esta distinção, efetuada com base no contexto e na intenção.

Aprendizagem formal - “aprendizagem ministrada num contexto organizado e estruturado (em estabelecimento de ensino/ formação ou no local de trabalho) e explicitamente concebida como aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem formal é intencional por parte do aprendente e, em geral, culmina na certificação” (CEDEFOP, 2014, p. 100).

Aprendizagem não formal – “aprendizagem integrada em atividades planificadas que não são explicitamente designadas como atividades de aprendizagem (em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem não formal é intencional por parte do aprendente. Os resultados da aprendizagem não formal podem ser validados e conduzir a uma certificação” (CEDEFOP, 2014, p. 185).

Aprendizagem informal - “aprendizagem resultante das atividades da vida quotidiana relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer. Não se trata de uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objetivos, duração ou recursos). A aprendizagem informal possui, normalmente, um carácter não intencional por parte do aprendente” (CEDEFOP, 2014, p. 113).

Se tivermos em conta as diferentes definições, verificamos que o que caracteriza a **educação formal** é a sua organização sustentada em currículos nacionais, definidos pelo próprio sistema educativo e correspondendo a diversas fases da vida do ser humano, desde o ensino pré-escolar até à universidade e reconhecido por diplomas. A **educação não formal**, embora obedeça a uma determinada estrutura e

organização, decorre no exterior do sistema formal de ensino, sem sujeição às suas regras e formalismos, nem sempre conduzindo a uma certificação e é bastante mais flexível do que a educação formal, respondendo a necessidades específicas de aprendizagem de um determinado público-alvo. Por último, a **educação informal** corresponde a todas as aprendizagens que fazemos ao longo da nossa vida, estando intimamente ligada às nossas experiências de vida e não é habitualmente reconhecida, nem individual, nem socialmente.

Contudo, quando tentamos delimitar as diferentes dimensões da aprendizagem, não podemos esquecer que não há fronteiras claras entre elas, pois, tal como refere Rogers (2013), numa situação educativa formal poderão identificar-se importantes práticas não formais e informais de educação, tal como um contexto de aprendizagem informal poderá ter alguns elementos de formalidade. De facto, “esta demarcação conceptual entre formal, não formal e informal é (...) teoricamente construída, sendo uma classificação que apenas pretende clarificar as práticas que consideramos educativas” (Rothes, 2005, p. 173).

O mais importante, tal como refere Rosenblatt (2009), é que as diferentes atividades de aprendizagem podem de facto corresponder a diferentes tipos de educação, de acordo com o contexto e o sistema educativo do país em questão, o que pode ajudar a perceber as disparidades existentes nas diferentes definições.

“A educação formal de adultos é um conceito complexo e os países podem diferir, em certa medida, na forma como classificam as atividades educativas (formais ou não-formais). Esta diferença não corresponde necessariamente a um erro de classificação de atividades de aprendizagem, mas podem refletir diferenças reais nos sistemas de educação”(Eurydice, 2011, p. 21).

Nesse sentido, e de acordo com vários autores (Colardyn & Bjornavold, 2005; Comissão Europeia, 2000; Pires, 2005; Trilla, 2003; Vásquez, 1998) parece importante ter em conta o contexto, a intencionalidade do aprendente e o carácter organizado ou não da aprendizagem para distinguir as suas três dimensões, apesar de não se poder definir fronteiras absolutas entre elas. Como realça Alves “(...) mais do classificar e

demarcar cada contexto educativo em termos do seu grau de formalidade, os principais desafios no presente parecem corresponder à procura de considerar transversalidades e inter-relações entre as três dimensões em educação (...)” (Alves, 2014, p. 119).

I. 4. A EDUCAÇÃO DE ADULTOS EM PORTUGAL

I. 4.1. A SITUAÇÃO PORTUGUESA ATÉ À REVOLUÇÃO DE 1974

No século XIX, foram lançadas as sementes para a implementação de uma tradição em educação de adultos, com a criação das escolas móveis e extensões universitárias, tendo a Reforma de 24/12/1901, decretada pelo ministro Hintze Ribeiro, permitido o desenvolvimento de um movimento associativo favorável à instrução primária. Contudo, o golpe militar de 28 de maio de 1926 acabou por travar estes movimentos de educação de adultos e só a partir de 1952, com o lançamento do *Plano de Educação Popular*, e, posteriormente, nos anos seguintes, com a *Campanha Nacional de Educação de Adultos* e a criação dos *Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos*, se voltou a apostar, ainda que de forma incipiente, no combate ao analfabetismo de adultos.

Ao longo dos anos 1960, pouco se avançou na área da educação e formação de adultos, tendo a criação da Direção-Geral da Educação Permanente (DGEP), já em 1972, permitido um pequeno avanço. Competia a esta Direção-Geral coordenar e promover a educação extraescolar e as atividades de promoção profissional e cultural, visando a população adulta, no sentido de garantir uma ação supletiva do ensino básico. Seguiu-se, em 1973, com a Reforma Veiga Simão (Lei 5/73) a criação dos *Cursos de Educação Básica para Adultos*, com o objetivo de “extirpar o analfabetismo, que se situa principalmente no grupo etário superior a 40 anos, e promover a elevação educacional do povo português” (Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro). Para além da alfabetização, este Decreto-Lei visava também o aperfeiçoamento, a elevação do nível cultural e a atualização da formação profissional dos adultos. A Portaria n.º

774/73 de 8 de novembro regulamentou os *Cursos de Ensino Primário Supletivo para Adultos*, lançados no âmbito da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Contudo, e apesar destes avanços, o Estado revelou-se incapaz de responder às necessidades de alfabetização da população, pois “em 1970, os dados estatísticos apontam para 74% de população alfabetizada de idade igual ou superior a 10 anos, o que coloca a fasquia do analfabetismo nos 26%” (Candeias, 2004, p. 201). Esta ineficácia do Estado acabou por criar as condições para a descentralização e consequente autonomia da educação de adultos, através do aparecimento de iniciativas de mobilização sociocultural e educação popular que promoveram uma atividade de educação e formação de adultos mais promissora. De facto, surgiram inúmeros projetos de expressão popular, com destaque para o Movimento das Forças Armadas e as campanhas de alfabetização realizadas no âmbito do Serviço Cívico Estudantil. “As dimensões educativas surgiram muitas vezes associadas a processos de reivindicação, a projectos culturais e sociais, a melhoramentos locais, a dinâmicas de desenvolvimento comunitário, predominantemente a partir de baixo (da comunidade) para cima (para o Estado e a administração), numa perspectiva política e organizacional de tipo descentralizado e autónomo” (Lima, 2008, p. 37), fruto do importante papel que assumiram as associações populares, enquanto estruturas descentralizadas, afastadas do poder estatal.

I. 4.2. A AGENDA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS ATÉ À DÉCADA DE 1990

As iniciativas de mobilização sociocultural e educação popular deram origem a inúmeros projetos de expressão popular, tendo esta fase de desenvolvimento da educação e formação de adultos culminado, em 1975, com a elaboração do anteprojeto de *Plano Nacional de Alfabetização*, no seio da Direcção-Geral da Educação Permanente (DGEP), numa tentativa de coordenar as iniciativas de alfabetização desencadeadas pela mobilização popular.

Contudo, este projeto não foi aprovado e acabou por ser posto de parte pelo diretor da DGEP, Alberto Melo, que criticou a sua natureza centralizadora, assim como

a estratégia subjacente e que apontava para um conceito restritivo de alfabetização, isto é em que se separavam os adultos que não sabiam ler nem escrever dos restantes, sem ter em conta toda a sua cultura popular. Nesse sentido, em 1976, foi criado um plano de cooperação entre a DGEP e as organizações populares de base que se multiplicaram em Portugal, numa tentativa de promover uma política de educação de adultos adequada às necessidades dos vários tipos de populações, sendo encorajada a criação de associações de educação popular, através da concessão de apoios às suas atividades. O Decreto-Lei n.º 384/76 atribuiu o estatuto de personalidade jurídica e o acesso a subsídios por parte dessas associações de educação popular.

A partir de 1978, dá-se a “consolidação da democracia representativa com a formação do primeiro governo constitucional e a formalização dos processos democráticos, o que levou à estagnação das actividades da educação de adultos” (Barbosa, 2004, p. 163). Só em 1979, com a aprovação da Lei nº 3/79 se retomaram as atividades no âmbito da educação de adultos, com a criação do Conselho Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos, responsável pela elaboração do *Plano Nacional de Alfabetização e Educação Base de Adultos* (PNAEBA), em resposta, também, às recomendações da UNESCO que na CONFINTEA de Tóquio, realizada em 1972, apelou à necessidade de apostar em modelos de educação de adultos mais flexíveis e diversificados. O PNAEBA visava intervir em três áreas - a alfabetização, a educação/formação de adultos e a educação/formação popular - e foi criado com os seguintes objetivos:

- *“O desenvolvimento cultural e educativo da população, tendo em vista a sua valorização pessoal e a sua progressiva participação na vida cultural, social e política;*
- *Assegurar, de modo permanente, a satisfação das necessidades básicas de educação formal e informal de adultos, através da implementação gradual, em todo o país, de um sistema regionalizado que assegure a mobilização e a participação das populações, coordene a utilização de todos os recursos educativos e constitua o embrião de um sistema de educação permanente;*

- *Assegurar as condições para que todos os adultos que o desejem tenham acesso à alfabetização e, progressivamente, aos graus de escolaridade obrigatória;*
- *Assegurar a melhoria da qualidade pedagógica das acções de alfabetização e de educação de base dos adultos”* (Ministério da Educação, 1979, p. 84).

O PNAEBA, cuja execução se prolongava por dez anos, previa a criação de redes públicas de educação e formação de adultos, a concessão de apoios, assim como a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, metas que acabaram por não ser concretizadas, por falta de investimento e, conseqüentemente, muito por culpa da “vontade política, os recursos necessários e as próprias dinâmicas organizacionais da respectiva Direcção-Geral do Ministério da Educação” (Lima, 2008, p. 40).

De facto, o desafio político de responder às pressões exteriores para criar políticas educativas capazes de combater o elevado nível de analfabetos existentes no país e o significativo atraso de Portugal implicava a criação de condições para incrementar a educação de adultos, enquanto direito social, fundamental para a responsabilidade social e emancipação, mas exigia, sobretudo, vontade política, o que acabou por não acontecer (Melo, 2004).

A não continuidade da atribuição de apoios aos movimentos associativos que foram aparecendo contribuiu para a sua progressiva extinção, que culminou, no final dos anos 1980, com a escolarização da educação de adultos, através da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). A educação de adultos surge aqui subordinada a lógicas de formação profissional e gestão de recursos humanos, em resposta às preocupações cada vez mais crescentes com a falta de qualificação dos portugueses, fortemente pressionada por fatores económicos, a que não foi alheia a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. “Neste documento e na continuação da tradição, a educação de adultos tem um tratamento superficial, disperso e assistemático” (Barbosa, 2004, p. 168).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) criou o ensino recorrente de adultos (artigo 20º) e a educação extraescolar (artigo 23º), não se verificando, contudo, uma

verdadeira articulação entre a educação formal e não formal, nem uma preocupação com as diferentes dimensões da educação de adultos, apesar de esta ser uma das recomendações internacionais emanadas da UNESCO, quer na sua 19ª Conferência Geral, que teve lugar em Nairobi (UNESCO, 1976), quer na IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, que decorreu em Paris (UNESCO, 1986). A educação de adultos é, assim, vista como uma educação de segunda oportunidade, não sendo contemplada a intervenção socioeducativa destinada a grupos ou comunidades, apesar de a LBSE referir que a educação extraescolar visava “favorecer atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade” (artigo 23º), aproximando-se apenas conceptualmente dos objetivos subjacentes à educação de adultos.

Apesar da LBSE ter sido publicada em 1986, só em 1991, com a publicação do Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de fevereiro, é que foi regulamentado o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos, em duas vertentes, o ensino recorrente e a educação extraescolar. De acordo com este Decreto-Lei, enquanto o ensino recorrente é considerado “uma modalidade especial de educação escolar”, visando “a obtenção dos certificados e diplomas conferidos pelo ensino regular”, a educação extraescolar “é constituída pelo conjunto das atividades educativas que se processam fora do sistema regular de ensino, através de processos formais e não formais”, podendo vir a ser objeto de reconhecimento e de validação. Contudo, é pouca a importância dada à educação extraescolar, sendo a aposta feita no ensino recorrente, muito dependente do sistema escolar, situação que contribuiu para um afastamento cada vez maior em relação aos princípios e fundamentos que norteiam a educação de adultos. A política educativa portuguesa, com a LBSE, continuou a reproduzir um modelo centralizado, caracterizado pela dependência do sistema escolar, pelo que foi alvo de inúmeras críticas (Lima, 2001).

Com o Decreto-Lei n.º 133/93, que aprova a Lei orgânica do Ministério da Educação, a responsabilidade do ensino recorrente passa para o Departamento do Ensino Básico e para o Departamento do Ensino Secundário, de acordo com o nível de ensino, sendo clara a ausência de uma outra estrutura responsável pela educação de adultos. É, de facto, a marginalização da educação de adultos em Portugal (Lima 2008;

Silvestre, 2003), face à inexistência de uma política educativa global, situação que se manteve nas décadas de 1980 e 1990.

Entre 1985 e 1995, tal como previsto na LBSE, foram desenvolvidas inúmeras ações da educação extraescolar e do ensino recorrente de adultos, que acabou por ganhar centralidade. De facto, verificou-se a generalização do ensino recorrente a partir de 1988, face à reestruturação do ensino preparatório noturno e do curso geral noturno do ensino secundário, desenvolvidos a partir do Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de agosto. Apostou-se, também, na formação vocacional, destinada a contribuir para a qualificação da mão-de-obra portuguesa, sendo a educação de adultos subordinada ao paradigma escolar (Silva, 1990), o que contribuiu para a sua perda de identidade e consequente retrocesso (CNE, 1997). Estas práticas são, de facto, pouco compatíveis com a educação básica da população adulta e com a necessidade de criar as condições para o aprofundamento da democracia e da cidadania, numa lógica de intervenção comunitária e desenvolvimento local, pois, tal como reforça Lima, “o problema, historicamente persistente, da população adulta está longe de poder ser reduzido a uma questão de qualificação de recursos humanos, tal como a magnitude da questão educativa e da formação de base com que se debate” (Lima, 2008, p. 34).

Este problema foi analisado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), que lançou, em 1988, um relatório intitulado *Documentos preparatórios III – Reorganização do Subsistema de Educação de Adultos* (Lima et al., 1988), onde foi deixado um alerta para esse carácter escolarizante da educação de adultos. Este relatório valorizava o sector extraescolar, tendo em conta a sua abrangência a nível cívico, cultural e socioeducativo. A Comissão de Reforma propôs, por isso, a descentralização da educação de adultos, através do envolvimento das autarquias ou de associações, para além de sugerir a criação de um Instituto Nacional de Educação de Adultos, recomendações que estavam na linha do que era defendido pelo PNAEBA. Os autores deste relatório propuseram, por isso, a criação de um subsistema específico e autónomo, capaz de fomentar uma intervenção socioeducativa, sem pôr de parte todas as outras vertentes da educação de adultos, o que se inseria, tal como refere Barbosa (2004), numa linha humanista-comunitária. O Instituto Nacional de Educação

de Adultos foi considerado, neste relatório, uma peça fundamental, pois funcionaria como um centro de investigação e de formação de formadores, o que permitiria colmatar algumas das falhas nesta área, já apontadas pelo Relatório da OCDE, em 1984, nomeadamente no que diz respeito às deficiências ao nível do recrutamento e da formação de professores, bem como à pouca importância que era atribuída à investigação, em Portugal.

Contudo, as recomendações emanadas deste relatório não foram tidas em linha de conta pelos diferentes governos, sendo a educação de adultos posta à margem dos discursos políticos, de uma forma geral. De facto, a não existência de uma política de educação de adultos global e integrada é facilmente comprovada pela análise da legislação criada, até ao final da década de 1990, reveladora de uma grande descontinuidade das linhas políticas educativas, face à facilidade com que se abandonam certas políticas para se implementarem outras (Lima, 2008), o que pode ser visto como forma de controlo e de reprodução social (Melo, 2004).

I. 4.3. A UNIÃO EUROPEIA E O SEU IMPACTO NAS POLÍTICAS PORTUGUESAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Em 1995, o Programa Eleitoral de Governo do Partido Socialista reconheceu a inexistência de um sistema de educação de adultos e, dois anos mais tarde, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, através do Despacho n.º 10534/97, de 5 de novembro, criou um grupo de trabalho, formado por especialistas independentes, com o objetivo de elaborar um documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos. Pretendia-se, desta forma, responder às recomendações europeias e contribuir de forma significativa para a melhoria da qualificação da população adulta portuguesa. Este grupo de trabalho apresentou, então, o relatório *Uma aposta Educativa na Participação de Todos* (Melo et al., 1998). O relatório é claro quando refere que é necessário criar em Portugal, “um sistema coerente e estruturado, embora o mais aberto e descentralizado possível, capaz de concretizar uma grande alteração de mentalidades e de processos sem a qual quaisquer pequenas

reformas não passarão de paliativos sem impacto nem futuro” (Melo et al., 1998, p. 13).

Este documento aponta para quatro dimensões no sistema de educação de adultos: a formação de base, o ensino recorrente de adultos, a educação e formação ao longo de toda a vida e a educação para a cidadania, numa perspetiva de animação social e desenvolvimento comunitário. São também reconhecidas três vias para a sua implementação: a pública estatal, a social solidária e a privada.

De entre as recomendações propostas neste documento, salienta-se a criação de uma rede de centros de balanço de competências pessoais, para a validação das aprendizagens e de competências pessoais e profissionais. Retoma-se, ainda, a necessidade de criar uma estrutura organizativa dedicada à educação de adultos, denominada *Agência Nacional de Educação de Adultos*, que ficaria sob a tutela do Ministério da Educação.

É neste âmbito que o *Plano Nacional do Emprego*, instaurado pela Resolução do Conselho de Ministro de 6 de maio de 1998, apresentou a educação e formação de adultos enquanto “elemento estruturante do que se pretende ser a modernização económica pós-fordista do país a operar no início do século XXI” (Barros, 2013a, p. 216).

Em junho do mesmo ano, foi lançado o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, através da Resolução n.º 92/98, que deveria contemplar não só os processos de aprendizagem formais, mas também não formais, numa perspetiva de serviço público em parceria com autarquias, escolas, parceiros sociais e até mesmo entidades privadas, com o objetivo de dar resposta às mutações da vida profissional, contribuindo ainda para o desenvolvimento dos níveis educativos e culturais da população ativa portuguesa.

Neste contexto, surgiu o projeto *S@ber +: Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006* (Melo, Matos, & Silva, 2001)

da responsabilidade do Grupo de Missão para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos, tutelado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade e coordenado por Alberto Melo. As atribuições deste grupo de trabalho eram, entre outras, a criação de uma agência nacional de educação e formação de adultos; a implementação de um sistema de validação de conhecimentos e competências informais; a elaboração de planos e unidades territoriais de educação e formação de adultos, em articulação com escolas, parceiros sociais, autarquias e entidades privadas; o desenvolvimento de uma rede nacional de formadores e animadores locais.

O programa de ação S@ber+ estava estruturado em três eixos de intervenção:

1. Criação de condições que fomentassem a motivação das pessoas adultas e consequentemente a procura – através da criação de uma campanha de comunicação e na criação e apoio aos Clubes S@ber +;
2. Oferta adequada, flexível e diversificada de educação e formação – através da criação de um sistema EFA de estrutura modelar, com vista ao reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens informais;
3. Formação de profissionais – nomeadamente de organizadores locais, avaliadores de competências-chave, formadores e responsáveis de Clubes S@ber.

Contudo, e como realça Barros (2013a), apesar da ação deste grupo se apresentar inscrita no quadro de uma matriz humanista, “é paradoxal constatar a significativa valorização implícita de uma lógica de mercado que se traduz na promoção de atividades destinadas a motivar uma procura para satisfazer uma oferta” (Barros, 2013a, p. 226).

I. 4.3.1. A AGÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

Foi neste contexto que foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), a 28 de setembro de 1999, com o Decreto-Lei n.º 387/99, enquanto “estrutura de competência ao nível da concepção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação e formação de adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos adultos” (Decreto-Lei n.º 387/99, p. 6672). As atribuições da ANEFA, da responsabilidade conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, consistiam, entre outras, em:

- Criar e divulgar modelos e metodologias para a educação e formação de adultos, promovendo programas e projetos neste domínio, por iniciativa própria ou através da celebração de contratos-programa;
- Apoiar projetos inovadores de educação e formação de adultos, nomeadamente as modalidades de ensino a distância e multimédia, promovendo a formalização de parcerias territoriais, com entidades públicas e privadas;
- Certificar as aprendizagens informais dos adultos, através da criação de um sistema de reconhecimento e validação de competências, promovendo a investigação no domínio da educação e formação de adultos e apoiando a formação especializada dos agentes educativos.

Procurava-se responder à necessidade de qualificar a população adulta portuguesa, no âmbito do Memorando resultante do Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000 e do respetivo debate sobre a importância fulcral que assumia a aprendizagem ao longo da vida para a competitividade nacional e a qualidade do emprego.

A ANEFA acabou por ter um papel decisivo na reorganização da oferta pública de educação de adultos, apesar de haver uma subordinação da educação à produtividade económica (Teodoro & Aníbal, 2006), tendo sido responsável pela

criação dos referenciais de competências-chave (ANEFA, 2000a, 2000b), necessários para as ações de reconhecimento e validação de competências, bem como pela implementação dos Centros de Recrutamento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) e pela criação de um sistema de certificação de adultos.

A ANEFA lançou, ainda, os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), que articulam a formação de base e a formação profissionalizante e que se destinam a adultos sem a escolaridade básica, sem qualificação profissional e com idade igual ou superior a 18 anos, promovidos, inicialmente, por entidades apoiadas pela ANEFA, de que são exemplo as autarquias, associações, ou até empresas.

A este papel positivo que assumiu a ANEFA faltou, contudo, a autonomia para intervir de forma mais eficaz, definindo políticas e orientações, tal como exige a educação de adultos, enquanto campo mais lato e multifacetado, o que volta a acentuar a ausência de uma política global de educação de adultos, em Portugal (Lima, 2001). De facto, contrariamente ao que foi proposto no Relatório *Uma aposta Educativa na Participação de Todos* (Melo et al., 1998), a ANEFA não surge como uma estrutura capaz de desenvolver uma política nacional e integrada na área da educação de adultos (Lima, 2001), dado o âmbito da sua ação, que é limitada, quer politicamente, quer pela escassez de recursos humanos que lhe foram atribuídos.

Em 2002, é extinta a ANEFA, tendo sido transferidas as suas funções para a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), na sequência da nova lei orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 208/02, de 17 de outubro, alterado pelo Decreto-Lei nº 213/06, de 27 de outubro) que introduz alterações no âmbito da política educativa, nomeadamente na educação e formação de adultos, com vista não só à qualificação de adultos, mas também de jovens que não pretendem prosseguir estudos.

I. 4.3.2. A INICIATIVA NOVAS OPORTUNIDADES

É no ano de 2005 que surge a *Iniciativa Novas Oportunidades*, assumida pelo governo em funções como prioritária com vista ao aumento da qualificação de base dos portugueses. Esta é também a resposta encontrada para as metas traçadas no programa *Educação e Formação para 2010*, no âmbito do *Plano Tecnológico* (Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico, 2005). Assumia-se, desta forma, a necessidade de atualizar e aprofundar as competências dos portugueses, não só para promover a sua empregabilidade, mas também para assegurar a sustentabilidade do plano de desenvolvimento tecnológico, científico e de inovação do país, promovendo o crescimento sustentável, essencial para a competitividade e emprego, tal como era definido no *Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade 2007-2013*, enquanto objetivo estratégico:

“Qualificar os portugueses e as portuguesas, valorizando o conhecimento, a ciência, a tecnologia e a inovação, bem como promover níveis elevados e sustentados de desenvolvimento económico e sócio-cultural e de qualificação territorial num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e, bem assim, aumentar a eficiência e qualidade das instituições públicas, através da superação dos principais constrangimentos que se revestem de dimensão e características estruturais, e criar as condições propícias ao crescimento e ao emprego” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007, pp. 6-7).

Esta iniciativa foi considerada estratégica, capaz de promover a sustentabilidade económica, face ao forte impacto que a qualificação tem na competitividade e produtividade das empresas, mas também na coesão social, pois a educação é um “instrumento de mobilidade social, pessoal e familiar” (Candeias, 2007, p. 147). De facto, este programa procurava responder, em consonância com a Europa, à necessidade de certificar os adultos com baixas qualificações, dotando-os das competências necessárias para viverem numa sociedade em permanente reestruturação. Partia-se do pressuposto de que a escola não é o único quadro de

aprendizagem, ela efetua-se ao longo da vida, em contextos diversificados - profissional, pessoal, social. “A produção e a difusão do conhecimento e concomitantemente a aprendizagem, deixam de ser um monopólio dos sistemas de educação/formação, na medida em que ultrapassam os espaços-tempos formais, tradicionalmente delimitados e balizados pelas instâncias educativas” (Pires, 2007, p. 7).

A Iniciativa Novas Oportunidades (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação, 2006) visava:

- Elevar a escolaridade obrigatória para o nível secundário, alargando a oferta de cursos profissionalizantes;
- Disponibilizar, até ao final de 2010, 500 Centros Novas Oportunidades, sob a responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), instituto público sob a tutela dos Ministérios da Trabalho e da Solidariedade Social e da Educação;
- Qualificar 650.000 ativos até ao final de 2010.

Esta iniciativa foi estruturada para responder a dois eixos de intervenção, um destinado a jovens e o outro a adultos. No que diz respeito ao eixo de intervenção destinado aos jovens, pretendia-se dar resposta aos seus baixos níveis de escolarização, através da diversificação das vias de educação e formação, reforçando o número de vagas de natureza profissionalizante. Desta forma, tentava-se inverter a tendência de aumento do número de jovens que não concluíam o ensino secundário, colocando ao seu dispor as seguintes modalidades de formação:

- Cursos do Ensino Artístico,
- Cursos de Aprendizagem,
- Cursos de Educação e Formação,
- Cursos Profissionais,
- Cursos Tecnológicos,

- Cursos das Escolas de Hotelaria e Turismo.

Relativamente ao eixo dos adultos, este tinha como principal objetivo a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta. As ações dirigiam-se a pessoas com mais de 18 anos que não tinham concluído o ensino secundário, tendo em vista aumentar as suas qualificações de base. As modalidades de formação disponibilizadas ao público adulto eram:

- Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências;
- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA);
- Formações Modulares Certificadas;
- Vias de conclusão do nível secundário de educação.

Os adultos que ingressavam no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências passavam por uma fase de diagnóstico. Esse diagnóstico era efetuado a partir de um balanço de competências nas áreas de competências-chave dos referenciais de nível básico ou secundário, sendo depois o adulto encaminhado para a frequência de uma ação de educação ou formação, ou, caso a situação do adulto o justificasse, para o reconhecimento, validação e certificação de competências. Esta última via estava associada, normalmente, à frequência de ações de formação complementar de curta duração, sendo, posteriormente, efetuada a validação dessas competências perante um júri constituído por um avaliador externo e pela equipa técnico-pedagógica.

Em 2007, a DGFV é extinta, dando lugar à Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), sob a tutela do Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (Decreto-Lei n.º 276- C/2007, de 31 de julho), com o objetivo de coordenar as políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e de desenvolver o Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de

Competências, que passam a designar-se Centros Novas Oportunidades (CNO), assegurando, desta forma, uma oferta diversificada para jovens e adultos.

O aumento da escolaridade obrigatória para o ensino secundário foi uma das estratégias implementadas, o que implicou um conjunto de reformas no sistema de formação profissional (Resolução do Conselho de Ministros nº 173/2007, de 17 de Outubro), nomeadamente ao nível do Sistema Nacional de Qualificações, com a criação do *Quadro Nacional de Qualificações*, o *Catálogo Nacional de Qualificações*, a *Caderneta Individual de Competências* e o *Sistema de Regulação de Acesso a Profissões*.

Na sequência do Decreto-Lei nº 36/2012, de 15 de fevereiro, é criada e aprovada a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), que substitui a ANQ, tutelada pelos Ministérios da Educação e Ciência e da Economia e do Emprego. Era esta agência que coordenava a rede de Centros Novas Oportunidades, o sistema nacional de RVCC e a educação e formação de adultos. De realçar que em 2013 a rede de Centros Novas Oportunidades foi extinta, para dar lugar aos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), criados através da Portaria nº 135-A/2013, de 28 de maio.

A avaliação efetuada a esta iniciativa tem vindo a mostrar uma evolução positiva, fruto das medidas implementadas. De facto, logo em 2008, o *Projeto de Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão Europeia* sobre a aplicação do programa de trabalho *Educação e Formação para 2010* (Comissão Europeia, 2007) realçou a adequação do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação de competências implementado por Portugal.

Apesar destes avanços, em 2010, o relatório da UNESCO, que teve em conta os dados dos 154 relatórios regionais produzidos pelos seus países membros, refere que Portugal se encontra no fim da tabela dos países com formas organizadas de educação de adultos, pois a taxa de participação da população portuguesa entre os 16 e os 65 anos se encontra abaixo dos 20%, o que só acontece na Grécia, na Hungria, na Polónia e no Chile. De facto, e tendo em conta que o investimento em educação de um país é

um dos indicadores a ter em conta, verifica-se que Portugal, em 2010, apenas investiu 4,8% do seu PIB em educação (Fonte: PORDATA) e deste apenas 0,5% para a educação de adultos (UNESCO, 2010). Este relatório refere também nem sempre as políticas de educação de adultos se centram no desenvolvimento social e cultural, pois “a validação de habilidades para desenvolver as competências dos adultos com mais eficiência e efetividade praticamente domina o discurso da política de educação de adultos em alguns países” (UNESCO, 2010, p. 109), de que é exemplo Portugal.

Na mesma linha, os dados da OCDE (2010) revelam que, relativamente ao peso relativo da população habilitada com o ensino secundário, os valores portugueses são muito baixos (14%), por comparação à média dos países da OCDE (44%) ou mesmo da União Europeia (45%). Contudo, tal como é realçado no relatório *Iniciativa Novas Oportunidades: Resultados da Avaliação Externa 2009-2010* (Carneiro, 2010), no grupo etário entre os 25-34 anos, evidencia-se uma maior diferença de proporção na ordem dos 34%, “expressando efeitos visíveis do investimento que tem sido realizado em educação nas duas últimas décadas” (Carneiro, 2010, p. 81).

Há aspetos que se destacam nesta iniciativa, pois, tal como refere Gomes (2012), “nunca se tinha dedicado tanto volume de financiamento ao campo da educação e formação de adultos em Portugal, nem semelhante centralidade e prioridade políticas lhe tinham sido atribuídas, na nossa história recente” (Gomes, 2012, p. 151).

I. 5. OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO

Os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), criados pelo Despacho Conjunto nº 1083/2000 de 20 novembro, foram apresentados como um instrumento central das políticas educativas portuguesas para a qualificação dos adultos, visando promover a redução dos défices de qualificação da população adulta, estimulando

uma cidadania mais ativa e melhorando os níveis de empregabilidade e de inclusão social e profissional.

Inicialmente, foram criados percursos formativos com certificação para os 4º, 6º e 9º anos de escolaridade, complementados com itinerários de formação profissional de nível 1 e 2. Estes percursos formativos permitiam também que os adultos vissem reconhecidas e validadas as suas competências-chave já adquiridas em contextos não formais e informais, através de um dispositivo de reconhecimento e validação de competências. Nesse sentido, após serem posicionados em percursos de formação, os formandos apenas necessitavam de efetuar as unidades de competência em falta, o que conferia a estes cursos um carácter inovador, pois introduziram em Portugal os percursos de dupla certificação, escolar e profissional, para além de terem em conta as aprendizagens efetuadas pelos adultos ao longo da vida nos mais diversos contextos.

A oferta formativa para o ensino básico teve lugar a partir de 2004, mas foi só no ano letivo 2007/2008 que foi alargada ao 12º ano, com algumas alterações: o candidato podia escolher um percurso formativo que conferisse uma certificação escolar ou uma dupla certificação, isto é o ensino secundário (certificação escolar) e uma certificação profissional, correspondente ao nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações. Contudo, e apesar destas diferenças, existe uma continuidade entre o Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos, nível secundário (EFA-NS) e o referencial do ensino básico.

Os últimos dados estatísticos disponíveis relativos aos cursos EFA-NS revelam que estes cursos contribuíram para um aumento significativo do número de adultos inscritos, até ao ano letivo de 2008/2009, verificando-se 52 214 inscrições. Contudo, verifica-se um decréscimo a partir do ano letivo de 2009/2010, que se mantém até ao ano letivo 2013/2014, com apenas 12 735 adultos inscritos, tal como se pode constatar no Quadro 2.

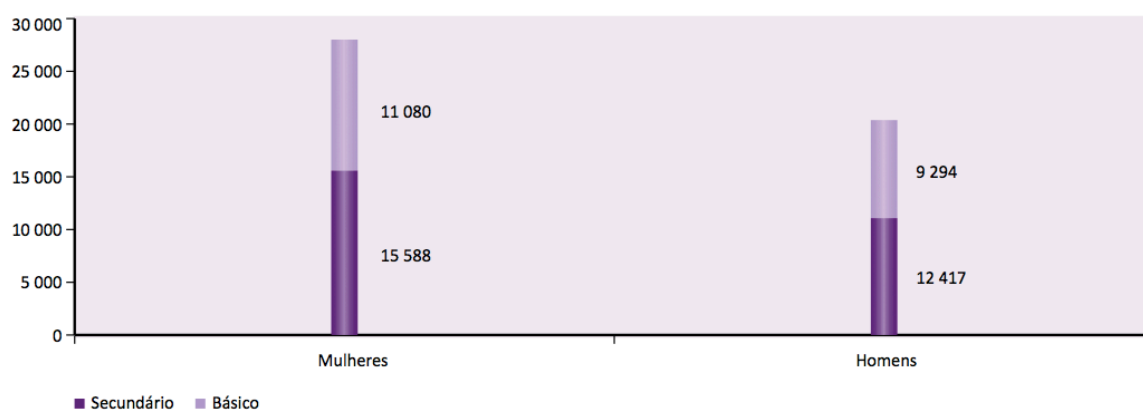
Quadro 2 – Adultos inscritos no ensino secundário por modalidade de ensino

Ano letivo	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Modalidade de ensino														
Cursos EFA	-	-	-	-	-	-	-	15 831	52 214	41 773	39 467	28 005	18 386	12 735
Reconante	74 209	79 236	79 847	77 548	69 970	64 284	62 679	30 891	18 208	12 578	8 323	6 058	6 970	8 792
RVCC	x	x	x	x	x	x	x	x	98 426	86 956	47 945	28 269	10 833	350
Formações modulares	x	x	x	x	x	x	x	x	x	963	396	472	426	88

Fonte: *Educação em Números*. Portugal 2015. DGEEC - MEC

Os formandos são maioritariamente do sexo feminino e, de acordo com o *Relatório Final de Execução do Programa Operacional Potencial Humano* (2014), os cursos EFA foram frequentados maioritariamente por desempregados há menos de um ano, situando-se a faixa etária mais representada entre os 25 e os 44 anos de idade.

Figura 1 – Formandos matriculados nos cursos EFA, por sexo e nível de ensino



Fonte: *Educação em Números*. Portugal 2013. DGEEC - MEC⁷

⁷ O relatório *Educação em números – Portugal 2015* não apresenta dados relativos aos formandos matriculados nos cursos EFA, por sexo, pelo que se apresentam os dados do relatório de 2013.

I. 5.1. A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DOS CURSOS EFA

A organização metodológica dos cursos EFA deixa de parte o princípio tradicional das disciplinas, optando por áreas de formação. Esta mudança conceptual, que se afasta do modelo escolar, facilita uma visão global mais abrangente e adequada ao público adulto, fomentando a transversalidade da formação. Pretende-se, desta forma, que o adulto assuma um papel ativo e central da sua formação, pois é ele que inicia, controla e desenvolve a aprendizagem, sendo valorizada a sua experiência pessoal e profissional. De facto, um modelo de formação que tenha em conta a experiência dos adultos na aquisição de alguns saberes é considerado o mais adequado à educação de adultos (Dominicé, 1990; Zimmerman, 2000).

Este modelo formativo atribui centralidade ao percurso singular de cada adulto, pelo que são as situações da sua vida que permitem a evidenciação de competências (Jarvis, 2006; Josso, 1999) e, posteriormente, a definição do percurso formativo a seguir. Esta nova lógica pedagógica implica uma prática mais centrada num modelo de construção de conhecimentos e não na transmissão de conteúdos. Para além disso, o contexto de aprendizagem assume um papel central, pois, para além das aprendizagens formais, devem também ser consideradas as aprendizagens não formais e informais (Pain, 1990).

I. 5.1.1. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS-CHAVE DO ENSINO SECUNDÁRIO

O Referencial de Competências-Chave do ensino secundário está organizado com base em três pressupostos:

1. Aprender ao longo da vida – reconhece-se que todos os contextos podem ser de aprendizagem, pelo que deve haver uma articulação entre as aprendizagens formais, não formais e informais; para além disso, a aprendizagem ao longo da vida é vista como um processo contínuo, da responsabilidade de cada indivíduo;

2. Saberes, competências e aprendizagem - estes três conceitos são fundamentais e interligam-se nos processos de reconhecimento, validação e certificação, destacando-se o carácter central do conceito de competências-chave; o Referencial tem como base, ponto de partida e de chegada o projeto de formação do adulto;

3. Reconhecer e validar competências - as noções de aprendizagem e de competência interligam-se, permitindo o reconhecimento de competências através de abordagens de natureza interpretativa, estando o enfoque central no indivíduo; relativamente à validação, esta é considerada um procedimento⁸, sendo o enfoque a avaliação externa das aprendizagens do indivíduo, realizada por diversas instâncias.

A formação de base destes cursos, de acordo com o referencial que o rege, tem três áreas de competências-chave, organizadas estruturalmente e com elementos conceptuais comuns, o que torna o documento mais uniforme e integrado (Ávila, 2004):

- Cidadania e Profissionalidade (CP);
- Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC);
- Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

A cada unidade de competência desta formação de base corresponde uma unidade de formação de curta duração, que explicita os resultados de aprendizagem a atingir, assim como os conteúdos de formação.

De acordo com o *Referencial de Competências-Chave de nível secundário* (Gomes, 2006b) as três áreas de competências-chave, que se complementam, são necessárias face às exigências do mundo atual. A área de Cidadania e Profissionalidade

⁸ De acordo com o Referencial de Competências-Chave do ensino secundário, a “validação é considerada como um procedimento e pode ser entendida como uma estratégia administrativa e formal” (Gomes, 2006a, p. 17).

(CP) é transversal, articulando-se com as restantes áreas.

As competências de CP funcionam como suporte ao trabalho a desenvolver nas outras duas áreas – STC e CLC – fomentando um percurso reflexivo. As áreas de STC e CLC estão mais ligadas a determinadas áreas do conhecimento, pelo que são mais instrumentais e operatórias, pois envolvem domínios de competências específicas.

A figura seguinte ilustra a forma como se articulam as três áreas de competências.

Figura 2 - Desenho do Referencial de Competências-Chave para a educação e formação de adultos, nível secundário



Fonte: Gomes, 2006b, p. 17

Realça-se, neste documento, a existência de elementos conceptuais comuns e transversais, nomeadamente:

- As dimensões das competências (agregação das unidades de competência e respetivos critérios de evidência);
- Os núcleos geradores (tema abrangente a partir do qual se criam e evidenciam as competências-chave);
- Os domínios de referência para a ação (contextos de atuação, isto os referentes que acionam as diferentes competências-chave na sociedade atual);
- Os temas (área na qual as competências são geradas, acionadas e evidenciadas);

- As unidades de competência (combinatórias dos elementos da competência em cada área de competências-chave);

- Os critérios de evidência (ações através das quais o adulto indicia um domínio da competência).

Acresce a existência de três elementos de complexidade, em cada uma das áreas, que auxiliam os mediadores/formadores na definição dos percursos formativos mais adequados a cada formando:

- Tipo I - Identificação;
- Tipo II – Compreensão;
- Tipo III – Intervenção.

O quadro seguinte ilustra a estrutura dessas três áreas de competências, bem como os respetivos elementos conceptuais.

Quadro 3 – Síntese da estrutura e elementos conceptuais das 3 áreas de Competências-Chave

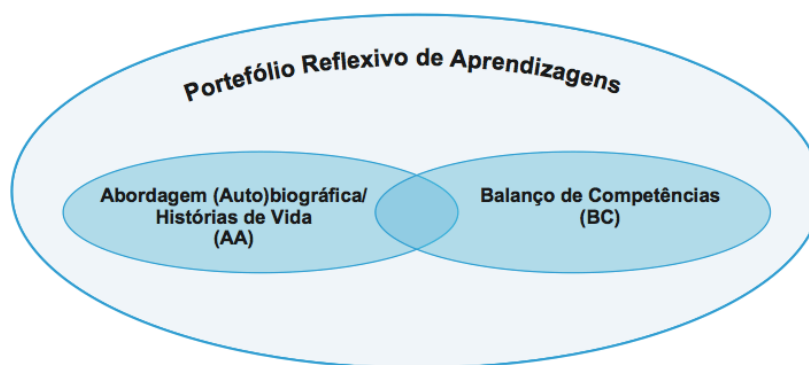
Elementos	Áreas		
	CP	STC	CLC
Dimensões das Competências	Social Cognitiva Ética	Social (sociedade) Tecnológica (tecnologia) Científica (ciência)	Cultural (cultura) Linguística (língua) Comunicacional (comunicação)
Núcleos Geradores	8 (específicos da Área CP)	7 (iguais à Área CLC)	7 (iguais à Área STC)
Domínios de Referência para a Acção	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)	4 Organizadores (explícitos)
Temas	32 (específicos da Área CP)	28 (iguais à Área CLC)	28 (iguais à Área STC)
Unidades de Competência	8	7	7
Crítérios de Evidência	Organização a partir de uma formulação integrada por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção	Organização a partir das três dimensões formuladas por domínio de referência para a acção
Elementos de complexidade ¹	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção	3 elementos: - identificação - compreensão - intervenção
Sugestões de actividades contextualizadas ²	--- (não se aplica)	Fichas-exemplo de critérios de evidência	Fichas-exemplo de critérios de evidência

Fonte: Gomes, 2006b, p.20

I. 5.1.2. O PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS

Os cursos EFA de nível secundário assentam numa proposta metodológica baseada numa Abordagem (Auto)biográfica, no Balanço de Competências e no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA), posicionando-se o candidato como sujeito da sua própria aprendizagem. A figura seguinte ilustra a sua matriz conceptual.

Figura 3 – Matriz conceptual dos elementos metodológicos: nível secundário



Fonte: Gomes, 2006b, p. 28

O PRA assume uma especial importância, pois é neste documento, produzido ao longo do curso pelos formandos, que estes se envolvem, se projetam na sua própria aprendizagem, enquanto aprendentes capazes de articular conhecimentos que adquiriram por via formal, não-formal e informal. A valorização da perspetiva (auto)biográfica revela-se eficaz nestes processos de formação de adultos (Couceiro, 2002; Josso, 2002), pois o formando tem em conta o seu percurso de vida e a sua experiência, o que contribui para um processo de descoberta que atribui mais sentido às aprendizagens.

A utilização do PRA é também importante para o processo de autocontrolo da aprendizagem dos formandos, pois enquanto documento que está sempre em atualização e transformação, à semelhança do que acontece com as aprendizagens,

permite a integração de novos saberes, mas também a sua avaliação e consequente (re)construção do conhecimento.

I. 6. QUADRO CONCEPTUAL DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Neste item do trabalho, apresenta-se um conjunto de contributos teóricos que permitem a compreensão dos processos de aprendizagem dos adultos, no âmbito deste estudo. Uma vez que se pretende verificar a adequação do modelo de formação implementado pela equipa pedagógica às recomendações legais que enformam estes cursos, e que se materializam no Referencial de Competências-Chave (Gomes, 2006a), a escolha do quadro conceptual teve em conta as teorias e os autores aí apresentados, pois este foi o documento de referência que orientou todo o trabalho dos formadores.

Esta opção pareceu-nos a mais correta, pois a “educação de adultos não tem sido um campo intelectualmente coerente e unificado” (Finger, 2008, p. 24). De facto, tal como referem vários autores, os seus fundamentos teóricos são muito diversificados (Finger & Asún, 2005; Merriam & Bierema, 2014; Merriam & Clark, 1991) e “nunca foram integrados, quer teoricamente, quer conceptualmente” (Finger, 2008, p. 24). Nesse sentido, delimitamos a pesquisa a quatro abordagens principais, apesar de estarmos cientes que estas referências não ilustram a riqueza de contributos que caracteriza o estudo da educação e formação de adultos.

Apresenta-se, também, neste capítulo, um item relativo aos modelos de análise da formação de adultos, que nos ajudará a verificar a adequação do modelo implementado nesta escola aos documentos de referência dos cursos EFA-NS. Não pretendemos fazer uma análise exaustiva das múltiplas propostas existentes, pelo que utilizaremos neste estudo o modelo de Lesne (1984) relativo aos modos de trabalho pedagógico, pois este modelo assume-se como “um instrumento de diagnóstico das práticas efectivas, uma grelha de análise, um modo de leitura” (Lesne, 1984, p. 213). Este modelo teórico contribuirá para a análise das estratégias de formação implementadas nesta escola, permitindo “enunciar princípios organizadores

susceptíveis de ajudar a uma descrição não arbitrária do campo das práticas de formação de adultos” (Canário, 1999, p.123).

Segue-se a apresentação de novas abordagens na aprendizagem de adultos, no sentido de identificar os novos desafios que se colocam a este campo da educação.

No final deste ponto do trabalho, será efetuada uma breve síntese das linhas orientadoras da investigação, no que diz respeito ao quadro conceptual da aprendizagem de adultos.

I. 6.1. TEORIAS E MODELOS

O quadro conceptual que enforma esta investigação integra quatro perspetivas principais que fundamentam o seu posicionamento conceptual e que definem diferentes práticas de educação e formação de adultos. Esses contributos, que apresentamos de seguida, não podem ser vistos como estanques, nem fechados em si próprios.

- A **andragogia**: contribuiu para um olhar mais atento sobre a especificidade da educação dos adultos, dada a notoriedade que assumiu ao longo dos tempos. Propõe um quadro de intervenção educativa que contempla essa especificidade e, apesar das críticas que lhe são apontadas, continua a ser “uma abordagem fundamental em educação e formação de adultos” (Quinta, 2008, p. 23).

- A **aprendizagem autodirigida**: chamou a atenção para a importância dos projetos de formação dos adultos, colocando-os no centro de todo o processo, responsáveis por planificar, organizar e avaliar a sua aprendizagem. Esta é uma das premissas do referencial dos cursos de educação e formação de adultos que têm “como base, ponto de partida e de chegada o projecto de formação de um adulto” (Gomes 2006a, p. 16), enquanto “esforço deliberado, para obter ou perfazer uma competência” (Tough, 1971, p. 1).

- A **aprendizagem transformativa**: atribuiu importância à reflexão crítica na aprendizagem, considerada essencial para a transformação do quadro de referência do adulto e, conseqüentemente, para a reconstrução de novas perspectivas, com impacto não só a nível individual, mas também social. O referencial dos cursos de educação e formação de adultos refere, aliás, que esta “aprendizagem reflexiva da e na cidadania democrática resulta de um processo de (re)atribuição de sentido à experiência e ao conhecimento prévio” (Gomes 2006a, p. 34).

- A **aprendizagem experiencial**: a relação entre a experiência e a aprendizagem é um dos campos de investigação mais estudado nos últimos tempos, dada a centralidade da experiência nos processos de reconhecimento e validação de aprendizagens na atualidade. Esta relação entre a experiência e a aprendizagem está também presente no referencial dos cursos de educação e formação de adultos, pois todas as áreas de competências-chave do referencial se articulam em torno da “centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências ao longo da vida” (Gomes, 2006a, p. 24). Será, ainda, efetuada uma breve abordagem à metodologia das histórias de vida, uma vez que é utilizada no âmbito da aprendizagem experiencial.

I. 6.1.1. ANDRAGOGIA

Dada a importância que assumiram alguns autores para os fundamentos teóricos da andragogia, nomeadamente John Dewey e Eduard Lindman, ser-lhes-á dedicada uma parte deste ponto do trabalho. Posteriormente, centrar-nos-emos no trabalho de Malcolm Knowles e na importância que a andragogia ainda tem nos dias de hoje, no campo da educação e formação de adultos.

Os antecedentes da andragogia

O pragmatismo, corrente filosófica que surge nos Estados Unidos da América, no final do século XIX, é considerado a base intelectual da educação de adultos. Esta corrente do pensamento deve ser entendida à luz das condições históricas em que

surgiu, nomeadamente num período de consolidação da sociedade americana, após a guerra civil, em que a educação era vista como um importante fator de desenvolvimento. A sua origem está no trabalho de John Dewey, cujo pensamento filosófico acabou por influenciar de forma decisiva o campo da educação de adultos (Finger, 2008).

John Dewey é o teórico de referência no domínio da abordagem pragmatista, tendo o seu contributo dado origem, nos anos 1920, ao movimento progressista da educação, que surge como forma de contestação ao formalismo que caracterizava as concepções educativas da época. Dewey mostrou grande interesse por questões sociais, psicológicas e educacionais, formuladas em termos lógicos, defendendo que a educação e a democracia estavam intimamente ligadas, pelo que se devia promover a articulação entre diferentes dimensões: a política, a pedagógica e a epistemológica (Dewey, 1966). O autor criticava a escola transmissiva, que não tem em conta a experiência dos alunos para garantir a continuidade do desenvolvimento, nem a individualidade de quem aprende, questionando a separação entre a dimensão teórica e prática na educação, assim como a aquisição passiva e reprodutora da informação. Defendia que o ensino deve estar associado à experiência pessoal do aluno, pois só as experiências significativas favorecem o pensamento reflexivo.

De facto, para Dewey, o conhecimento constrói-se quando, face a um problema, se recorre a um processo indagativo reflexivo, que implica problematizar para se encontrar uma solução para esse problema. O conhecimento existe na ação, na experiência, mas implica obrigatoriamente a reflexão sobre a experiência vivida, exigindo uma constante revisão e readaptação dos resultados obtidos, a partir da experiência. É esta constante reconstrução da experiência (Dewey, 1966) que cria as aprendizagens. A experiência, ao articular o passado e o presente, promove um processo de reflexão que ajuda o indivíduo a lidar de forma inteligente com experiências posteriores (Dewey, 1971).

Nesse sentido, Dewey considera que a educação deve fomentar experiências capazes de criar oportunidades de aprendizagem, às quais o ser humano possa atribuir significado e, conseqüentemente, aprender com elas. A escola deve cultivar atitudes favoráveis à implementação de investigação, assumindo o professor um papel

importante, não só no desenvolvimento moral dos seus alunos, mas também no desenvolvimento do pensamento reflexivo. A esta ideia está também associada a ideia de igualdade de oportunidades, pois o autor considera que todos os membros de uma sociedade devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, de forma a atingirem o mesmo nível de conhecimentos e hábitos.

Tal como refere Knowles (1990), as ideias defendidas por Dewey têm fundamentos que podem ser considerados atuais, nomeadamente na valorização do papel da experiência. Apesar de não ter trabalhado especificamente sobre os adultos, o pensamento de Dewey acabou por contribuir de forma decisiva para a aprendizagem dos adultos, sobretudo através da obra do seu contemporâneo Eduard Lindeman.

Eduard Lindeman foi considerado um dos precursores e um dos maiores contribuidores para a pesquisa sobre a educação de adultos, tendo publicado em 1926 a obra *The Meaning of Adult Education*. No seguimento do contributo de Dewey, que realçou a importância da aprendizagem experiencial, chamando a atenção para a necessidade de articular a teoria e a prática, Lindeman situa a filosofia de aprendizagem preconizada por Dewey, num contexto mais social. De facto, a sociedade das últimas décadas do século XIX, na América do Norte, era confrontada com as consequências da industrialização e de um grande avanço tecnológico, responsável, em parte, por um grande êxodo para as cidades. Neste contexto, a educação assumia um importante papel social e era vista como um fator de mudança social, fundamental para a manutenção da democracia.

Lindeman partilhava das convicções de Dewey, nomeadamente a justiça social, a crença nas potencialidades da educação e da ação humana, defendendo que a educação de adultos devia decorrer em situações concretas, pelo que as situações educativas deviam partir de experiências centrada na vida do adulto, pois só assim este lhes conferia significado. Defendia, por isso, que a educação de adultos não devia estar fechada em currículos prescritivos, realçando a necessidade de se criar uma relação de parceria entre o professor/formador e o adulto, num ambiente de aprendizagem não autoritário, caracterizado pelo cooperativismo (Lindeman, 1926). Este autor parte dos seguintes pressupostos:

- Os adultos encontram-se mais motivados para aprender quando sentem uma determinada necessidade a que essa aprendizagem vai responder;

- Os adultos devem ser confrontados com situações de aprendizagem que estejam relacionadas com o seu dia a dia, ao nível social, profissional ou familiar, respondendo assim às suas necessidades e interesses;

- A experiência é a mais rica fonte de aprendizagem do adultos, sendo um importante recurso a considerar na educação de adultos;

- Os adultos têm a necessidade de autodirigirem a sua própria aprendizagem;

- As diferenças individuais entre as pessoas aumentam com a idade, pelo que é importante que o adulto tome consciência das diferenças de estilo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Lindeman não dicotomiza a educação de adultos e de crianças, pois considera que qualquer aprendizagem se faz de forma mais eficaz se os interesses e necessidades do aluno forem tidos em conta, assim como a experiência.

Andragogia desde a sua origem aos dias de hoje

O termo andragogia foi utilizado ainda no século XIX, na Europa, por Alexander Kapp, a propósito da obra de Platão. Contudo, foi só na década de 1970 através da obra de Malcolm Knowles que conheceu relevância, enquanto linha de pensamento que se debruçava sobre a educação de adultos (Knowles, 1980; Merriam & Brockett, 2007).

A obra de **Malcolm Knowles** (1975) contribuiu para a construção de um modelo andragógico, onde o conceito de andragogia é o de uma pedagogia própria da aprendizagem dos adultos, por oposição ao de pedagogia escolar destinada às crianças e aos jovens. Este autor defende que o formador deve levar o adulto a tomar a iniciativa, com ou sem ajuda, diagnosticando as suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos, identificando os recursos necessários, escolhendo e

implementando as estratégias de aprendizagem mais adequadas, avaliando a sua progressão.

O autor formulou seis pressupostos que devem ser tidos em conta na aprendizagem dos adultos (Knowles, 1990).

1. A necessidade de saber – os adultos aprendem com mais facilidade quando percebem a necessidade e a aplicabilidade de determinado tema de estudo. Nesse sentido, é importante que a formação tenha em conta a aplicação a casos concretos, relacionados com os interesses e as necessidades dos adultos.

2. O autoconceito do formando – o adulto é autónomo e independente e essas características devem ser consideradas em contexto formativo, pois é a ele que cabe tomar as decisões que considera mais adequadas à sua aprendizagem. Nesse âmbito, o adulto deve decidir o que quer aprender e como o quer fazer, pelo que deve ser envolvido em todo o processo formativo. O ambiente de formação deve promover a confiança, o respeito mútuo e a colaboração, assumindo o formador o papel de facilitador.

3. O papel da experiência – a experiência do adulto é um recurso que deve ser considerado em situações de aprendizagem, pois é esta experiência que caracteriza o adulto e tem repercussões no seu autoconceito. Pode funcionar como facilitadora, desde que haja a preocupação de adaptar o ensino às diferenças individuais do adulto, que vê valorizada a sua experiência e, conseqüentemente, a sua própria identidade.

4. A disponibilidade para aprender – a disponibilidade do adulto para aprender depende dos seus objetivos pessoais e profissionais, que estão intimamente ligados aos vários papéis sociais que desempenha na sociedade. É, por isso, importante que os adultos percebam as vantagens de determinadas aprendizagens, enquanto meio para lidar com situações da vida real.

5. A orientação para aprendizagem – os adultos aprendem mais facilmente quando procuram respostas para problemas que os afligem, no seu dia a dia. Nesse sentido, é importante que as situações de aprendizagem sejam práticas e com uma aplicabilidade imediata, isto é que possam ser transpostas para a realidade.

6. A motivação - a motivação do adulto para aprender é intrínseca, estando dependente dos seus objetivos pessoais e profissionais, ao contrário das crianças que veem a sua motivação assente em fatores extrínsecos.

A andragogia chamou a atenção para a especificidade da aprendizagem dos adultos, acabando por impulsionar este campo da educação, contudo são inúmeras as críticas apontadas, desde o seu caráter simplista (Canário, 1999), à amplitude de significados que propõe, o que dificulta a investigação empírica (Rachal, 2002). Apesar de controversa, a andragogia continua a ser uma das teorias que contribui para o conhecimento do formando adulto (Merriam & Bierema, 2014).

I. 6.1.2. A APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

A aprendizagem autodirigida (em inglês *Self Directed Learning*) surge na América do Norte, no campo da educação de adultos, para designar os projetos individuais de formação que ocorrem, normalmente, fora do sistema educativo. As suas influências são várias, destacando-se as de Maslow e Rogers.

Abraham Maslow (1970) desenvolveu a teoria da motivação centrada no conceito da autorrealização, isto é partindo do princípio que cada pessoa atinge a sua autorrealização quando procura desenvolver ao máximo as suas potencialidades. Enfatizou o papel da segurança no processo de aprendizagem, pelo que deve ser criado um clima de confiança e reciprocidade, capaz de fomentar a espontaneidade e, consequentemente, o interesse e uma aprendizagem efetiva, centrada na experiência do adulto.

Carl R. Rogers (1983), cujas concepções teóricas desenvolvidas se baseiam sobretudo na sua experiência clínica, também teve um papel importante, pois mostrou que o educando deve assumir a responsabilidade da sua aprendizagem. O formando possui dentro de si vastos recursos para a autocompreensão e para a modificação dos seus autoconceitos, das suas atitudes e do seu comportamento autónomo. O autor vê

a aprendizagem como um processo controlado pelo aprendente, que se envolve, interagindo com o ambiente em termos da sua própria percepção desse ambiente, sendo as experiências de vida, o clima psicológico da sala de aula, a relação professor/aprendente fatores importantes para a aprendizagem. Nesse sentido, Rogers enfatiza os aspetos dinâmicos e ativos do ensino que reforçam o processo de interação na aprendizagem e considera o aprendente capaz de ser autónomo, desde que esteja num ambiente propício e interessante. Defende, por isso, na relação interpessoal, uma abordagem não diretiva centrada na pessoa, para que o indivíduo possa ser autêntico, compreendido e aceite sem condições.

Contudo, o pioneiro da aprendizagem autodirigida foi **Tough** (1967), que estudou os projetos de aprendizagem dos adultos, tendo verificado que 70% desses projetos eram planeados pelos próprios indivíduos, estudo que acabou por criar alguma consistência teórica nesta área da educação de adultos. Este autor utilizou a imagem da ponta de um iceberg para representar os projetos desenvolvidos em sistemas formais de aprendizagem, sendo o restante iceberg todos os outros projetos que ocorrem ao longo da vida de um adulto, de forma independente e autodirigida. Apesar desta proposta se situar em contextos de aprendizagem informais, esta abordagem de Tough acaba por ter impacto no sistema educativo, nomeadamente no que diz respeito à autonomia do formando (Pires, 2005), fonte importante de motivação na aprendizagem dos adultos (Tough, 1967).

De facto, para Tough (1978), os projetos de aprendizagem correspondem a um esforço deliberado para construir conhecimentos, desenvolver capacidades ou fazer mudanças. O autor definiu treze passos a seguir num projeto de aprendizagem autodirigido, que são aqui apresentadas como interrogações a que o formando deve responder:

- O que aprender?
- Quais as atividades, os métodos, os recursos ou os materiais necessários à aprendizagem?
- Onde aprender?

- Quais são os objetivos a alcançar?
- Quando iniciar a aprendizagem?
- Que ritmo de aprendizagem implementar?
- Que nível de conhecimentos e capacidades atuais tenho e quais os progressos necessários para alcançar as aptidões e os conhecimentos desejados?
- O que pode impedir a atividade da aprendizagem ou que procedimentos são ineficazes?
- Quais os recursos e equipamentos necessários?
- Como preparar ou adaptar um local para a aprendizagem ?
- Como poupar ou obter o financiamento necessário para a utilização de recursos humanos e não humanos necessários?
- De quanto tempo disponho para a aprendizagem?
- Que fatores aumentam a minha motivação para certas etapas da aprendizagem?

A aprendizagem autodirigida veio a ganhar popularidade no meio científico graças ao trabalho de **Knowles**, que se debruçou sobre esta abordagem da educação de adultos em contexto formal. Para o autor “a aprendizagem autodirigida descreve um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa, com ou sem ajuda, no que respeita ao diagnóstico das suas necessidades de aprendizagem, à formulação de metas de aprendizagem, à escolha e implementação de estratégias apropriadas de aprendizagem e à avaliação dessas mesmas aprendizagens” (Knowles, 1975, p. 18).

Neste âmbito, Knowles delimitou seis passos, que correspondem a procedimentos pedagógicos, para a aprendizagem autodirigida:

1. Criar um contexto de mútuo respeito e apoio;
2. Diagnosticar as necessidades de aprendizagem;
3. Definir os objetivos de aprendizagem;

4. Identificar os recursos físicos e materiais necessários à aprendizagem;
5. Escolher e implementar estratégias de aprendizagem adequadas;
6. Avaliar os resultados de aprendizagem.

No seguimento dos trabalhos de Tough e Knowles, foram vários os autores que estudaram a aprendizagem autodirigida e várias as expressões sinónimas que surgiram na literatura da especialidade, como refere Gerstner (1992, citado por Oliveira, 1996), como por exemplo aprendizagem auto planeada, autoeducação, aprendizagem autónoma, aprendizagem individual, autoinstrução.

No que diz respeito aos estudos realizados, destacamos os modelos de aprendizagem autodirigida propostos por Long (1989); Brockett & Hiemstra (1991) e Grow (1991).

O modelo de **Long** (1989) assenta em três dimensões e integra uma proposta de conceptualização onde são analisadas várias variáveis:

- Dimensão sociológica: relativa à situação social dos formandos;
- Dimensão pedagógica: procedimentos utilizados pelos formandos nas atividades de aprendizagem;
- Dimensão psicológica: nível de controlo dos formandos sobre o seu processo de aprendizagem.

Brockett e Hiemstra (1991) consideram que a aprendizagem autodirigida se organiza em torno de duas dimensões:

1. Características do processo de ensino e de aprendizagem (características externas): os adultos assumem total responsabilidade pelo processo de aprendizagem, desde a planificação à avaliação;

2. Características da personalidade (características internas): esta dimensão diz respeito ao desejo do aprendente em assumir a responsabilidade pelo ato de aprender.

Dadas estas duas dimensões principais da aprendizagem autodirigida, os autores apresentaram um modelo de orientação da responsabilidade pessoal (*Personal Responsibility Orientation* – PRO). Os autores referem que a ideia central deste modelo é a responsabilidade do indivíduo (Brockett & Hiemstra, 1991), característica que existe em todas as pessoas, independentemente do grau. Quanto maiores forem as condições proporcionadas pelo processo de ensino e de aprendizagem e o nível de autodiretividade do indivíduo, melhores são as condições para a aprendizagem.

Por seu lado, o modelo de **Grow** (1991), intitulado *Staged Self-Directed Learning* (SSDL), está direcionado para as aprendizagens formais e organiza-se em quatro estádios.

- 1º estágio: nível de autodiretividade reduzido;
- 2º estágio: nível moderado de autodiretividade, associado a alguma confiança por parte do formando, mas a um fraco conhecimento dos conteúdos de aprendizagem;
- 3º estágio: nível intermédio de autodiretividade, associado a algumas aptidões e conhecimentos básicos;
- 4º estágio: nível elevado de autodiretividade, associado a aptidões consideradas necessárias para que o formando possa assumir um papel dinâmico na sua aprendizagem.

Para além destes modelos, a criação de instrumentos que permitem avaliar a predisposição dos formandos para a aprendizagem autodirigida trouxe grande visibilidade a este campo da educação de adultos, tendo contribuído para uma maior

consistência teórica. Destes trabalhos destacamos os de Guglielmino⁹, Oddi¹⁰ e Rosenberg¹¹ (citados por Oliveira, 2009).

Oliveira (1996) também se debruçou sobre a aprendizagem autodirigida e apresenta um conjunto de vantagens que têm um impacto positivo na aprendizagem dos formandos: a persistência na aprendizagem; a retenção da informação; o interesse pela continuação da aprendizagem e pelos temas estudados; a atitude positiva face ao formador e à formação; a autoconfiança do formando.

Existem, no entanto, várias críticas à aprendizagem autodirigida, nomeadamente o facto de nem todos os adultos conseguirem assumir essa autonomia na aprendizagem e por serem ignorados aspetos do contexto e da cultura (Brookfield, 1984). De facto, a aprendizagem autodirigida não se resume a um mero conjunto de pressupostos pedagógicos, mas sim ao conhecimento que o aprendente deve ter de si próprio e do meio em que está inserido, dada a importância que a interação com os outros e com o meio assume na aprendizagem (Brookfield, 1994; Couceiro, 1995).

A aprendizagem autodirigida implica “a reflexão crítica sobre a realidade, a exploração de perspectivas alternativas e de sistemas de significado e a alteração de circunstâncias pessoais e sociais” (Brookfield, 1985, p. 30). Esta capacidade de autodireção, mais do que uma meta a alcançar, é uma necessidade para vencer num mundo em contínua mudança, quer a nível pessoal, quer social (Caffarella, 1993).

⁹ *Self-Directed Learning Readiness Scale* (1977) – avalia a predisposição dos indivíduos para autodirigir a aprendizagem. Constituída por 58 itens e pontuada numa escala de Likert, com 5 níveis.

¹⁰ *Continuing Learning Inventory* (1986) - avalia o envolvimento dos indivíduos em atividades de aprendizagem. Constituída por 24 itens e pontuada numa escala de tipo Likert, com 7 níveis.

¹¹ *Escala de Auto-Estima* (1965) - avalia a auto-estima dos indivíduos em situação de aprendizagem. Constituída por 10 itens e pontuada numa escala de tipo Likert, com 4 níveis.

I. 6.1.3. A APRENDIZAGEM TRANSFORMATIVA

A aprendizagem transformativa surgiu na sequência do trabalho de Jack Mezirow (1978), mas foi só na década de 1990, após a publicação do seu livro *Transformative Dimensions of Adult Learning*, que ganhou grande impulso. Mezirow define a aprendizagem transformativa como “o processo através do qual transformamos as nossas estruturas de referência (...) tornando-as mais inclusivas” (Mezirow, 2000, p. 7). Este autor perspetiva a aprendizagem e o desenvolvimento como processos emancipatórios, pelo que aprender é construir sentidos, valorizando o papel da consciência crítica e da reflexividade. Esses processos de transformação levaram Mezirow (1991) a definir a teoria da transformação do quadro de referência do adulto, que implica três operações:

- A tomada de consciência, que permite ao adulto compreender de forma crítica a realidade, pondo em causa os postulados de base, que determinam a sua forma de compreender essa realidade;

- A elaboração de um novo quadro de referência pessoal, que permite ao adulto aceitar novas formas de interpretar a realidade, integrando-as no conjunto das suas experiências;

- A realização de novas ações, em função do novo quadro de referência.

Este processo envolve, por isso, o desenvolvimento de um novo ponto de vista a partir da interpretação de uma experiência anterior, pelo que as aprendizagens que efetuamos são condicionadas pela nossa experiência. “A aprendizagem torna-se transformativa quando os pressupostos são vistos como distorcidos, inadequados, ou inválidos para dar resposta à realidade, dando lugar a uma perspectiva de sentido transformada” (Moura, 1999, p.21).

Mezirow (2000) propõe dez passos para uma aprendizagem transformativa:

1. Dilema desorientador;

2. Autoexame, acompanhado de sentimentos de culpa ou de vergonha;
3. Avaliação crítica dos pressupostos e sentido de alienação;
4. Análise da experiência pessoal e partilha com pessoas que têm experiências semelhantes;
5. Exploração de novas formas de agir;
6. Aquisição de confiança no desenvolvimento das novas formas de comportamento;
7. Planificação de novas formas de ação;
8. Aquisição de conhecimentos e capacidades necessários para implementar novos planos;
9. Experimentação de novos papéis sociais;
10. Reintegração na sociedade, nas condições criadas pela(s) nova(s) perspectiva(s).

A transformação ocorre quando os esquemas e as perspectivas de significado (quadros de referência, paradigmas) do adulto se alteram, através de um processo de reflexão. Esta reflexão crítica é muito importante, pois é através dela que se validam os pressupostos, ou seja o conteúdo (descrição do problema), o processo (análise e reflexão sobre o problema) e as premissas, o que permite a transformação de novas perspectivas (Mezirow, 1991).

Este conceito de aprendizagem transformativa resulta de várias influências, entre as quais destacamos a pedagogia crítica de Freire.

A pedagogia crítica (Freire, 1970)

A aprendizagem transformativa pode assumir um papel na mudança social (Taylor, 2008), contribuindo para mudar as estruturas opressivas existentes na sociedade, linha de pensamento que se baseia nos pressupostos defendidos por Paulo

Freire (1970). Para este autor, a pedagogia crítica deve levar os indivíduos a “darem conta da realidade sócio-cultural que molda as suas vidas, bem como da capacidade de transformar essa mesma realidade agindo nela” (Freire, 1970, p. 27). Essa transformação ocorre não só a nível individual, mas também social, sendo o diálogo e a reflexão crítica fundamentais para a passagem da aceitação passiva de um determinado facto, para a consciência crítica.

Com o conceito de “conscientização”, que visa o reconhecimento das estruturas de opressão com vista à efetivação de uma ação coletiva, Freire realça a importância da educação e do seu potencial libertador, preocupando-se com a necessidade de promover uma articulação entre os saberes sociais e a experiência, numa perspetiva de reflexão.

À teoria de Mezirow é adicionada a ideia de que a aprendizagem transformativa implica uma análise das ideologias dominantes para mudar desigualdades sociais.

Mezirow foi alvo de várias críticas, sobretudo devido à importância atribuída à dimensão individual, em detrimento da social (Percy, 2005), pois uma mudança individual não pode ser descontextualizada, ou seja não pode ser dissociada da mudança social. Para além disso, qualquer transformação que ocorra no indivíduo é influenciada pelo meio.

Outra crítica prende-se com o facto de Mezirow não ter em conta o papel das emoções na aprendizagem transformativa, ou seja de acentuar a racionalidade no processo de transformação de perspetivas, apesar de alguns estudos mostrarem que o processo de aprendizagem transformativa não é inteiramente racional (Boyd & Myers, 1988; Dirkx, 2012; Taylor, 1998). As emoções que decorrem da relação com os outros são fulcrais num processo de reestruturação que é implicado pela aprendizagem transformativa (Taylor, 1998).

Esta ideia é defendida por Dirkx (2012) que afirma ser necessário levar a aprendizagem transformativa para além do processo cognitivo, preconizado

inicialmente por Mezirow. Dirkx afirma que a aprendizagem transformativa também é emocional, com base no trabalho de Boyd e Myers (1988), autores que estudaram o papel das emoções no processo de aprendizagem. Dirkx considera que a aprendizagem transformativa se processa no inconsciente e é depois incorporada conscientemente. De acordo com este autor, as emoções estão presentes em qualquer experiência de aprendizagem, podendo torná-la mais eficaz e transformadora (Dirkx, 2001). Nesse sentido, Dirkx chama a atenção para a necessidade de ter em conta as duas dimensões, a racional, analítica e reflexiva, bem como a dimensão emocional.

A aprendizagem transformativa assumiu um papel central no campo da educação de adultos, pois contribuiu para um melhor conhecimento da forma como se aprende na idade adulta, sendo atualmente um campo importante de investigação nesta área da educação (Cranton & Taylor, 2012; Duchesne, 2010).

“A teoria transformativa desenvolvida por Jack Mezirow tem evoluído ao longo dos últimos trinta anos. A contribuição de muitos pesquisadores, bem como a sua relevância no campo da educação de adultos, sobretudo devido às suas orientações construtivistas, contribuíram para que esta teoria se mantenha atual” (Duchesne, 2010, p. 48).

Contudo esta teoria não se esgota em si, nem pode ser o objetivo final a atingir quando falamos de educação de adultos, pois como realça Taylor (1998) nem todos os adultos revelam predisposição para a aprendizagem transformativa.

I. 6.1.4. A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A aprendizagem experiencial é, provavelmente, um dos conceitos mais estudados quando se fala de educação de adultos, o que revela as suas “potencialidades em se constituir como um processo de construção do conhecimento” (Quintas, 2008, p. 30). De facto, se remontarmos aos trabalhos de Dewey e Lindeman verificamos que estes autores estudaram as relações que se estabelecem entre a

aprendizagem e a experiência. Em 1938, com a publicação do livro *Experience and Education*, Dewey chamou a atenção para a importância que assume a experiência na aprendizagem, pois este é um processo que envolve a aplicação e a adaptação da experiência a novas situações (Dewey, 1971), verificando-se uma continuidade das aprendizagens do presente com as experiências do passado e com potenciais aplicações no futuro.

Na mesma linha de pensamento, Lindeman (1926) e Knowles (1980) consideraram que a experiência do indivíduo é um recurso de grande valor para a aprendizagem. Em síntese, a experiência surge como elemento importante de conceptualização na andragogia, na aprendizagem autodirigida e na aprendizagem experiencial (cf. Capítulo I, pontos 6.1.1., 6.1.2. e 6.1.3.).

Dada a quantidade de autores que se debruçaram sobre esta relação entre a experiência e a aprendizagem, neste estudo optou-se pela apresentação de dois dos modelos mais difundidos, os modelos de Kolb e de Jarvis.

1. O modelo de Kolb

Kolb é considerado um dos mais importantes autores associados à aprendizagem experiencial, com destaque para a sua obra *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development* (1984). Este autor interessou-se em explorar os processos associados à atribuição de sentido a partir de experiências concretas, assim como os diferentes estilos de aprendizagem que estão envolvidos. Kolb defende que a experiência é um importante recurso de aprendizagem, mas, para ser educativa, tem de passar por um processo de transformação.

Nesse âmbito, este autor apresentou um modelo de aprendizagem experiencial, segundo o qual a aprendizagem é vista como um processo onde o conhecimento é criado através da transformação da experiência (Kolb, 1984). A

aprendizagem é vista em termos de processo e não de resultados. É um processo experiencial, pois só evolui e se renova a partir de experiências contínuas. Este “ciclo de Kolb” tem quatro fases:

- 1- Experiência concreta;
- 2- Observação reflexiva;
- 3- Conceptualização abstrata;
- 4- Experimentação ativa.

O ciclo processa-se da seguinte forma: a partir de uma situação inicial, denominada experiência concreta (sentir), segue-se uma fase de observação reflexiva (observar), a partir da qual se formam os conceitos abstratos, a que corresponde a fase de conceptualização abstrata (pensar); esta conceptualização leva à formulação de hipóteses que são aplicadas em situações reais, dando origem a novas experiências, sendo esta a última fase, a de experimentação ativa (agir).

O ciclo de aprendizagem pode iniciar-se em qualquer um dos quatro pontos, podendo ser considerada uma espiral contínua, apesar de o autor referir que o processo de aprendizagem começa normalmente quando uma pessoa desempenha uma determinada ação e vê os seus efeitos, compreendendo-os, o que o leva a antecipar o resultado dessa ação. Para Kolb, a aprendizagem experiencial é um mecanismo através do qual os indivíduos estruturam a realidade, passando pelas quatro fases, que se encontram interligadas e que são indissociáveis, ou seja é necessário que o indivíduo apreenda, compreenda, transforme através da reflexão e da nova ação exterior para que a experiência se transforme em aprendizagem.

A aprendizagem é uma adaptação holística ao mundo, pelo que aprender implica uma série de transações entre a pessoa e o seu ambiente. É a forma como as pessoas se adaptam ao mundo que determina os estilos de aprendizagem propostos por Kolb e Fry (1975). Estes autores referem que uma aprendizagem efetiva está relacionada com quatro dimensões, que correspondem a estilos de aprendizagem, sendo cada um de nós orientado maioritariamente por uma destas dimensões. É com

base neste pressupostos que Kolb e Fry identificam os quatro estilos de aprendizagem: convergência, divergência, assimilação e acomodação.

Os estilos de aprendizagem são identificados através da aplicação de questionários, que tentam identificar a forma como o indivíduo se adapta ao mundo. A obra de Kolb influenciou as ferramentas utilizadas na educação de adultos, sobretudo os testes de aprendizagem, através da criação de instrumentos de diagnóstico, que permitem identificar esses estilos de aprendizagem (Sternberg, 1997).

Apesar de se reconhecer a importância da teoria de Kolb, vários autores defendem que, para além dos aspetos individuais, é importante ter em conta os aspetos sociais da aprendizagem, dado esta ocorrer sempre num contexto social (McGill & Weil, 1996; Tennant, 1997). São também apontadas outras fragilidades a este modelo (Jarvis, 1987; Smith, 2001; Teenant, 1997), nomeadamente a sua não aplicabilidade a todas as situações e a forma como o processo reflexivo é abordado.

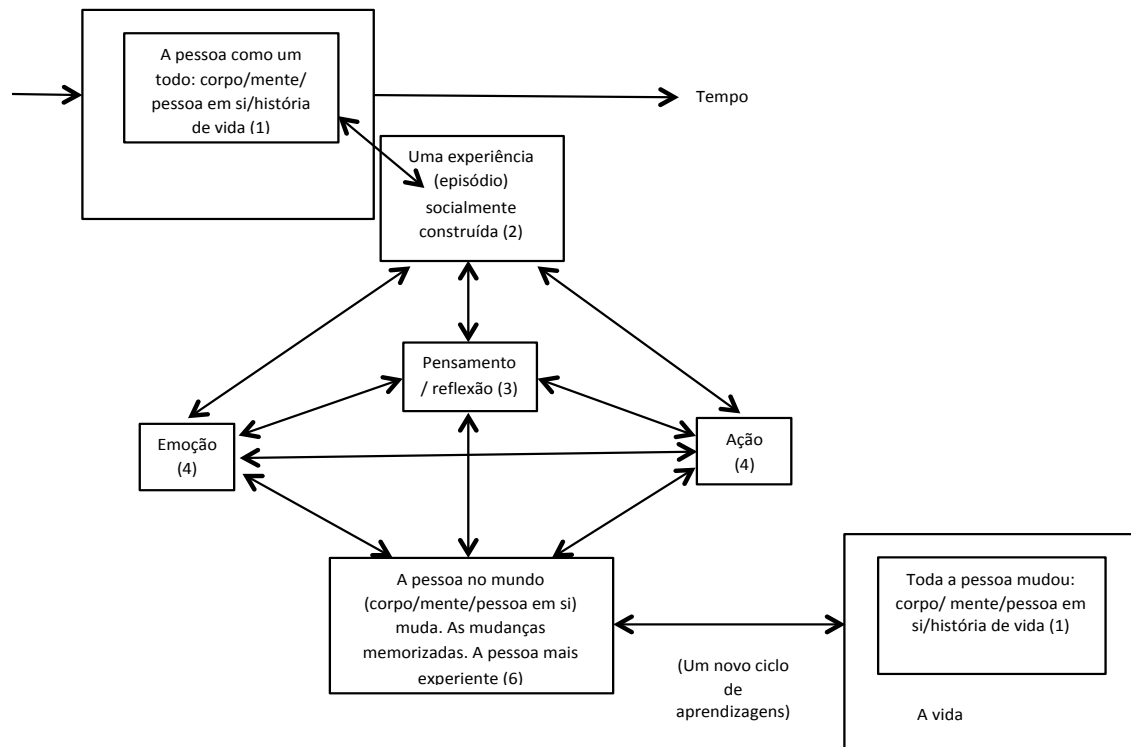
2. Modelo de Jarvis

Partindo do modelo de Kolb, Jarvis (1987) desenvolveu uma teoria sobre o processo de aprendizagem através de experiências sociais. A sua proposta assenta na centralidade da experiência na aprendizagem e na compreensão da interação que se estabelece entre o indivíduo e o meio social em que está inserido (Jarvis, 2006).

Este autor mostrou que há um número de respostas para uma potencial situação de aprendizagem. Utilizou o modelo de Kolb com diferentes grupos de adultos, levando-os a explorarem o modelo com base nas suas experiências de aprendizagem. A partir do resultado obtido, desenvolveu um modelo que permite identificar a não aprendizagem, a aprendizagem não reflexiva e a aprendizagem reflexiva.

A figura seguinte ilustra a forma como se processa a transformação de uma pessoa através da experiência, na perspectiva de Jarvis.

Figura 4 – A transformação de uma pessoa através da experiência



Adaptado a partir de Jarvis (1995)

O trabalho de **Argyris e Schön** (1978) também contribuiu para a aprendizagem experiencial através do conceito de aprendizagem de circuito duplo (em inglês *double-loop learning*), que é, fundamentalmente, um processo de detecção e correção de erros. Estes autores aprofundaram a conceptualização do ciclo de aprendizagem experiencial, tendo definido a teoria na ação, isto é partem do pressuposto que cada pessoa tem em mente uma teoria que acaba por orientar a sua ação. Esta teoria só existe na relação que se estabelece com a prática. Defendem, por isso, que é a reflexão sobre o modo como a ação é conceptualizada que faz com que o indivíduo aprenda.

Esta perspectiva teve influência no papel do formador de adultos, que deve assumir-se enquanto orientador, capaz de levar os indivíduos a refletir sobre as suas teorias-na-ação, pois só assim, através da reflexão, modelarão a ação futura.

De facto, face a erros detectados, podemos criar simplesmente uma resposta adaptativa à situação em causa, o que implica modificar a estratégia, mas não leva ao questionamento da ação, isto é à aprendizagem de circuito duplo (Argyris & Schön, 1978). Este processo implica um exercício de explicitação das teorias da ação e da interpretação realizada sobre a informação recebida, isto é uma reflexão no decorrer da ação e sobre a ação.

Esta noção de prática reflexiva, popularizada por Argyris e Schön, tem tido um grande impacto na educação de adultos.

Na mesma linha, Brookfield (1991) propõe não apenas reflexão, mas sobretudo reflexão crítica, assente em três fases:

1. Identificação do pressuposto em que se baseia determinado pensamento ou ação;
2. Análise da veracidade e da validade desse pressuposto, tendo em conta a experiência do indivíduo;
3. Reconstituição desse pressuposto, tornando-o mais inclusivo e integrado.

A aprendizagem experiencial ganhou lugar de destaque, no âmbito das políticas de reconhecimento e validação dos adquiridos experienciais, sendo alvo de inúmeros estudos. Este processo de valorização da experiência “resulta de um trabalho do sujeito sobre si próprio, em interação com os outros, ao longo da sua vida, a partir do seu património de experiências” (Cavaco, 2009, p.226), revelando-se importante na sociedade atual, em que somos levados a adaptarmo-nos a dificuldades e exigências cada vez maiores.

A aprendizagem experiencial surge associada às histórias de vida, pois os adultos são levados a identificar aprendizagens adquiridas pela experiência “numa lógica inovadora de articulação com os contextos em que se desenrola a vida do sujeito aprendiz” (Barros, 2013b, p. 34). Esta abordagem tem sido alvo de inúmeros

estudos que contribuíram para legitimar a narrativa enquanto instrumento de acesso à experiência vivida, sendo o enredo o elemento organizador dessa narrativa (Bruner, 1997; Gonçalves, 2000). “As histórias de vida assumem-se como uma metodologia de construção de sentido, a partir de factos temporais passados, sempre centrada na pessoa que aprende e que, ao aprender, cria condições para transformar o seu mundo e o seu contexto de vida” (Figueiredo & Alcoforado, 2011, p. 146).

Esta metodologia assente nas histórias de vida pode assumir uma dupla vertente: para a aquisição de competências, enquanto ponto de partida para novas aprendizagens ou como ato educativo em si (Couceiro, 2002; Dominicé, 1990; Josso, 2002; Pineau, 2001).

Ao explorar as experiências vividas, o adulto reflete sobre as aprendizagens que desenvolveu ao longo da sua vida em contextos diversificados e, ao proceder-se à identificação dos saberes já adquiridos, podem delinear-se novos percursos formativos adequados às reais necessidades dos formandos.

I. 6.2. MODOS DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DE ADULTOS

Tal como já referido anteriormente, face à multiplicidade de modelos de análise da formação de adultos, optou-se, neste estudo, por utilizar a proposta de Lesne (1984) sobre os modos de trabalho pedagógico, com a qual nos identificámos do ponto de vista conceptual, pois este modelo procede à análise das práticas pedagógicas a partir das funções sociais inerentes à formação de adultos. De facto, a relação pedagógica que se estabelece entre formador e formandos é mais do que uma relação interpessoal, pois é condicionada pela experiência e pela história de vida de cada indivíduo. A proposta de Lesne parte, por isso, do pressuposto que a formação de adultos é um facto social, pelo que o seu modelo tem em conta a “reprodução social, adaptação activa dos sujeitos e produção de agentes que agem na sociedade” (Santiago et al, 1997, p. 21).

Os três modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne permitem-nos tirar ilações relativamente ao modelo de formação implementado pela equipa pedagógica e verificar a sua adequação aos pressupostos teóricos e legais que enquadram os cursos EFA-NS. Estes pressupostos apontam para um distanciamento face aos métodos e técnicas¹² utilizados no modelo escolar, pois reconhece-se que as experiências dos adultos são importantes e que a aprendizagem só faz sentido se estes lhes atribuírem algum significado, isto é se corresponderem a uma etapa do seu processo de socialização (Lesne, 1984). Neste âmbito, a proposta de Lesne é a que se afigura mais adequada a esta investigação, uma vez que não se pretende encontrar respostas para as dicotomias normalmente associadas aos processos de formação (Santiago et al, 1997), como métodos tradicionais/métodos ativos ou pedagogia/andragogia, mas sim perceber de que forma a aprendizagem do adulto é vista como um ato de socialização, integrado no quadro mais lato da vida de cada indivíduo.

Lesne (1984) apresenta três modos de organizar o trabalho pedagógico que se distinguem, no essencial, pelas seguintes características:

- o ponto de apoio do trabalho pedagógico;
- a lógica do trabalho pedagógico;
- a relação com o saber;
- a relação com o poder;
- os efeitos sociais.

Apresenta-se, de seguida, cada um destes três modos de trabalho pedagógico.

1. Modo de trabalho de tipo transmissivo, de orientação normativa

Este primeiro modo assenta na transmissão de bens culturais – “saberes, valores ou normas, modos de pensamento, entendimento e acção” (Lesne, 1984, p.

¹² Lesne alerta-nos para as “confusões de sentidos e desvios operatórios” (Lesne, 1984, p. 14) na distinção de métodos e técnicas pedagógicas, utilizando o termo “maneiras-de-fazer-pedagógicas” ou “meios pedagógicos” (Lesne, 1984, p. 15).

43) - em simultâneo com a organização social correspondente, em que a relação formador/formando é desigual, o que impede que “os papéis do ensinante e do ensinado sejam reversíveis” (Lesne, 1984, p.49).

Este modo de trabalho pedagógico aproxima-se do modelo escolar, em que o saber e o poder se encontram do lado do formador, que transmite modelos de saber que são interiorizados pelo formando. Estes saberes transmitem-se de forma cumulativa e objetiva, em função de modelos pré-determinados. O formador, detentor do saber e do poder, transmite conteúdos, que, de alguma forma, reproduzem determinados papéis sociais. Este modo de trabalho pedagógico é utilizado sobretudo nos níveis de escolaridade mais baixos.

Os meios pedagógicos que normalmente se utilizam neste modo de trabalho são os métodos afirmativos, interrogativos e ativos, utilizados habitualmente num ensino programado ou numa conferência. O autor dá, ainda, como exemplos, o estudo de problemas, o treino mental, a simulação, ou até o estudo de caso centrado em conteúdos.

2. Modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal

Neste modo, as intenções e os motivos do formando assumem um papel relevante, isto é as suas motivações e as suas disposições individuais, pelo que o adulto é levado a “desenvolver uma aprendizagem pessoal dos saberes” (Lesne, 1984, p. 43).

O adulto é encarado como sujeito da sua própria aprendizagem e o formador deve facilitar e promover essa apropriação do saber, privilegiando-se os métodos não diretivos, o trabalho de grupo, dada a importância que assume a utilização dos saberes do grupo, bem como a avaliação qualitativa e a autoavaliação. Experimentam-se lógicas de adaptação social a diferentes contextos e papéis sociais. Os métodos de grupo, como o grupo de diagnóstico ou o grupo semiestruturado, são normalmente utilizados, promovendo-se técnicas de criatividade ou de intervenção.

3. Modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social do formando

Neste caso, a inserção social do adulto é fundamental, pois a mediação que existe no ato de formação promove transformações, isto é uma “apropriação cognitiva do real” (Lesne, 1984, p. 43) e, conseqüentemente, mudanças de atitudes e comportamentos do formando. O indivíduo assume-se enquanto agente da sua formação, cabendo-lhe o papel de atuar não só no processo formativo, mas também sobre o processo de formação. O formador deve, para além de favorecer a articulação entre a teoria e a prática, facilitar a ação dos formandos na intervenção e transformação do meio onde se inserem, pelo que a formação deve centrar-se em problemas reais da vida quotidiana. O exercício do poder é realizado de forma democrática, pelo que a relação entre formador e formando é de colaboração.

Os meios pedagógicos devem promover uma tomada de consciência da globalidade do ato de formação e da realidade social envolvente. Devem, ainda, favorecer uma relação dialética entre a realidade pedagógica e a realidade social, profissional e cultural, por exemplo através da investigação de temas geradores, da elaboração e descodificação de quadros codificados; da elaboração de programas, de temas significativos e de temas transversais, entre outros.

Este terceiro modo é o que o autor considera mais adequado à educação de adultos, pois “as questões que os adultos põem à formação têm origem nas suas actividades profissionais e na experiência social” (Lesne, 1984, p. 153), isto é a formação é vista como um processo de mediação, assumindo o formando o papel de agente social.

Apresenta-se, de seguida, um quadro síntese com as principais características dos três modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne.

Quadro 4 – Características dos modos de trabalho pedagógico

Características	Tipo transmissivo, de orientação normativa	Tipo incitativo, de orientação pessoal	Tipo apropriativo, centrado na inserção social do formando
Ponto de apoio do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Vida económica e social - Condições de vida - Dimensões individuais dos comportamentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Disposições, motivos, intenções, aspirações, forças internas dos indivíduos - Vivência dos fenómenos sociais - Dimensões interpessoais ou individuais das relações sociais reais 	<ul style="list-style-type: none"> - Situações reais da vida quotidiana - Relações sociais que determinam a posição social - Dimensões sociais reais das relações entre as pessoas
Lógica do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo é objeto de formação - Ação didática centrada no indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo é sujeito da sua formação - O desenvolvimento pessoal, através da tomada de consciência, processa-se em pequenos grupos 	<ul style="list-style-type: none"> - O indivíduo é agente da sua formação - Ação pedagógica que fomenta uma apropriação do real, em atividades ligadas ao dia a dia dos formandos
Relação com o saber	<ul style="list-style-type: none"> - Saber objetivo e cumulativo - Sobreposição da teoria à prática - Pedagogia do modelo do saber 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferentes formas de saber e não saber - Necessidade de uma ação prévia sobre as atitudes e motivações com vista a libertar ou a reforçar a autonomia do indivíduo - Pedagogia do livre acesso às diferentes fontes do saber 	<ul style="list-style-type: none"> - Duplo estatuto científico e social do saber - Necessidade de um quadro teórico para facilitar a apropriação pessoal do real - Pedagogia da relação dialéctica entre a teoria e a prática
Relação com o poder	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação do poder pedagógico - Delegação de pequenos poderes aos formandos - Controlo quantitativo e aferido dos conhecimentos pelo formador (a sanção vem do formador) 	<ul style="list-style-type: none"> - Recusa do exercício explícito do poder pedagógico - Modalidades de cogestão ou de autogestão dos grupos - Controlo qualitativo e autoavaliação (a sanção vem do grupo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do poder pedagógico - Exercício democrático do poder entre formador e formandos - Avaliação em comum dos efeitos reais (a sanção vem da obra)
Efeitos sociais	<ul style="list-style-type: none"> - Função atributiva e curativa - Formação de produtos sociais - Reprodução social 	<ul style="list-style-type: none"> - Função equilibradora e adaptadora - Formação de atores sociais - Adaptação social 	<ul style="list-style-type: none"> - Função produtora e transformadora - Formação de agentes sociais - Produção social
Meios pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Métodos afirmativos, interrogativos e ativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em grupo - Métodos de grupo: grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Tomada de consciência da globalidade do ato de

Características	Tipo transmissivo, de orientação normativa	Tipo incitativo, de orientação pessoal	Tipo apropriativo, centrado na inserção social do formando
	<ul style="list-style-type: none"> -Curso magistral, conferência, ensino programado - Estudo de problemas, treino mental, simulação, estudo de caso centrado em conteúdos 	<ul style="list-style-type: none"> de diagnóstico, grupo semiestruturado, - Reuniões-discussões - Técnicas de criatividade: psicodrama e sociodrama, brainstorming, sinética - Intervenção: psicossociológica, sociopedagógica, socioanalítica, - Meios audiovisuais 	<ul style="list-style-type: none"> formação - Relação dialética entre a realidade pedagógica e a realidade social, profissional e cultural - Uso de meios pedagógicos não específicos, desde que facilitem a tomada de consciência da realidade social envolvente

Adaptado a partir de Lesne, 1984

A proposta apresentada por Lesne aponta para distintas formas de socialização, a que correspondem diferentes modos de trabalho pedagógico. O modo apropriativo, que vê o formando como um agente da sua própria formação e se centra na sua inserção social, é o modelo que mais se adequa à educação de adultos de raiz humanista que vê a educação como processo contínuo que faz parte integrante da vida do adulto.

I. 6.3. NOVAS ABORDAGENS NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

A complexidade da educação de adultos não é compatível com modelos simplistas e deve abranger as várias vertentes que caracterizam o ser humano, daí a importância da articulação dos diferentes processos de aprendizagem - formais, não formais e informais.

Todas as abordagens apresentadas, bem como outras existentes, contribuíram para a conceção atual da educação e formação de adultos, que tem em conta o indivíduo no seu todo, portador de aprendizagens e experiência de vida e inserido numa sociedade. De facto, a aprendizagem do adulto está relacionada com o seu

próprio projeto de vida, que o orienta na aquisição de novos conhecimentos. Este processo é diverso, complexo e multidireccional e implica consciência e autonomia (Canan, 1991).

Existe uma ligação direta entre o desenvolvimento psicossocial dos adultos e a sua aprendizagem, bem como entre acontecimentos marcantes associados à dimensão do trabalho ou da afetividade (Merriam & Clark, 1991). A aprendizagem do adulto não é uma simples acumulação de conhecimentos, mas antes um processo permanente e dinâmico que facilita a integração das suas vivências e saberes, ou seja a transformação da sua experiência (Boyd & Myers, 1988; Mezirow, 1990). Nesse sentido, a reflexão é fundamental, pois permite estabelecer a ligação entre a experiência vivida e o sistema de significação do adulto, pois é este processo que conduz à transformação dos seus comportamentos, atitudes, aptidões, conhecimentos ou convicções.

O desenvolvimento do adulto efectua-se em função da sua própria identidade pessoal, enquanto estrutura e força dinâmica que rege os seus processos evolutivos pelo que só assumem relevância os projetos significativos, sejam pessoais ou profissionais, quando associados à coerência entre os seus atos e os seus objetivos de vida (Danis, 2001). São as aprendizagens significativas, isto é aquelas que são vistas pelo adulto como pertinentes, que exercem sobre ele um impacto real, quer na dimensão do trabalho, quer da afetividade.

Estes pressupostos devem ser vistos à luz do paradigma da aprendizagem ao longo da vida que procura encontrar respostas para uma sociedade em constante mudança, sujeita a pressões pessoais e profissionais cada vez mais exigentes. Face às inúmeras mudanças económicas, culturais e tecnológicas, a educação e formação de adultos deve ser capaz de promover as competências necessárias a um desenvolvimento económico e social, sem perder de vista a formação integral do indivíduo (Pires, 2005).

As mudanças que se esperam alcançar com a educação de adultos, são, atualmente, individuais, organizacionais e comunitárias (Caffarella & Draffon, 2013). Nesse sentido, os programas de aprendizagem de adultos devem responder a cinco objetivos principais (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007):

- Encorajar o desenvolvimento pessoal do adulto;
- Apoiar o adulto na procura de soluções e respostas para os problemas e questões com que é confrontado no seu dia a dia;
- Preparar os indivíduos para novas oportunidades de trabalho;
- Apoiar as organizações para que alcancem os resultados desejados e se adaptem à mudança;
- Fornecer oportunidades para examinar a comunidade e a sociedade em que o adulto está inserido.

De facto, não existem modelos únicos e devem ser tidos em conta fatores contextuais, pelo que a educação de adultos vai buscar contributos a diferentes abordagens (Caffarella & Draffon, 2013):

- Convencional ou tradicional: modelo que se organiza em torno das necessidades e interesses do formando;
- Pragmática: modelo que assenta na experiência do adulto, sem esquecer a importância do contexto e da cultura;
- Radical: este modelo, centrado no ativismo social e princípios democráticos, tem em conta fatores sociais, económicos e políticos.

Outro dos aspetos considerado pertinente para a aprendizagem dos adultos é a tecnologia, dada a centralidade que assume nos dias de hoje, com impacto na nossa vida pessoal, profissional e social. A quantidade de informação e a diversidade de fontes disponíveis (Siemens, 2006) implica o desenvolvimento de competências diversificadas, sobretudo no âmbito da literacia digital, para que cada adulto possa

escolher, de forma autónoma e segura, as opções mais adequadas a cada situação de aprendizagem específica, seja esta formal ou informal.

De facto, a proliferação e o desenvolvimento incessante da tecnologia tem implicações a todos os níveis: na forma como trabalhamos, como nos relacionamos com os outros ou até como aprendemos. As redes e comunidades online criam situações de aprendizagem inovadoras, o que promove o desenvolvimento de novas competências, não só técnicas, mas também sociais e pessoais. “Os espaços colaborativos online podem apoiar, simultaneamente, aprendizagens intencionais ou não intencionais, através de várias formas de participação” (Ala-Mutka, 2010, p. 10).

A tecnologia assume-se, por isso, como uma variável a ter em conta na forma como se processa a aprendizagem (Parker, 2013) e, conseqüentemente, na aprendizagem dos adultos (Merriam & Bierema, 2014), independentemente do contexto, pois, tal como refere King (2010), apesar da grande quantidade de processos de aprendizagem formais que ocorrem online, a maior parte é informal.

No que diz respeito à situação portuguesa, a utilização da tecnologia é já uma realidade, pois os dados disponibilizados pelo INE relativos ao *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias*, realizado em 2014, mostram que 63% dos agregados familiares em Portugal têm ligação à internet em casa através de banda larga e que 65% das pessoas com idade entre 16 e 74 anos acedem à internet. Entre os utilizadores de internet, mais de metade (57%) acede à internet em mobilidade, isto é, fora de casa e do local de trabalho em equipamentos portáteis (telemóvel, smartphone, computador portátil ou outro equipamento portátil).

Este forte impacto da tecnologia na sociedade levanta uma reflexão em torno da necessidade de fortalecer a formação na área das diferentes literacias, com especial incidência para a literacia digital. Esta questão foi apresentada pela União Europeia que, no seu *Jornal Oficial* de 19/12/2012, reforça a necessidade de “melhorar os níveis de literacia e numeracia dos adultos, bem como alargar a oferta de formação para os

europeus com menos qualificações” (UE, 2012, p.1), o que deverá passar pela criação de programas de literacia mais coerentes.

Vários estudos comprovam o impacto positivo da tecnologia na aprendizagem (Selwyn & Gorard, 2004; Yorks, 2005), não só para responder a necessidades profissionais, mas também do dia a dia do aprendente. Quando um adulto se sente confortável com a tecnologia, a sua capacidade de pesquisar e filtrar a informação cresce, o que aumenta drasticamente a aprendizagem (Selwyn & Gorard, 2004). Para isso, é necessário entender as necessidades, motivações, expectativas e experiência do adulto, para que este possa assumir a responsabilidade da sua aprendizagem. De facto, o controlo do formando na sua interação com a tecnologia favorece a reflexão e a auto-monitorização.

Vários estudos mostram que a utilização da tecnologia pode causar ansiedade nos adultos (Siemens, 2006), pelo que é importante que estejam preparados para utilizar este recurso de forma eficaz, abrindo assim caminho para uma maior impacto da tecnologia na aprendizagem, formal ou informal. Esta articulação entre os diferentes contextos de educação de adultos e a tecnologia deve ter em conta as características do formando, pelo que a aprendizagem deve ser:

- Relevante para o dia a dia do aprendente;
- Autodirigida;
- Integrada na experiência do adulto;
- Clara e adequada aos objetivos de aprendizagem;
- Motivante.

Este avanço da tecnologia fomentou o aparecimento de modelos de aprendizagem inovadores e criativos, de que são exemplo o *flipped learning*, *personal learning environments*, *mobile learning*, *massive open online courses* (Gomes & Serrano, 2014). Estas novas abordagens da prática pedagógica com recurso à

tecnologia colocam, no entanto, alguns problemas, nomeadamente a disponibilização de equipamentos nas escolas, bem como a formação dos formadores de adultos.

I. 7. SÍNTESE GERAL

Ao longo deste capítulo, foram apresentados os fundamentos teóricos que enquadram este trabalho de investigação sobre os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário. Estes cursos surgem numa matriz de aprendizagem ao longo da vida que se afasta do projeto de transformação social que caracteriza os fundamentos da educação permanente, a que correspondem, de facto, como refere Barros, “duas visões político-filosóficas” (Barros, 2011, p. 189).

Dada esta centralidade da aprendizagem ao longo da vida, considerou-se pertinente analisar a evolução das políticas de educação de adultos, tendo sido apresentada a origem deste conceito. Para isso, partindo da educação permanente e das suas raízes democráticas e humanistas, ligadas a movimentos sociais, centramo-nos na aprendizagem ao longo da vida, fortemente influenciada por imperativos políticos e económicos. Esta passagem do paradigma da educação para o da aprendizagem surge associada a um contexto de globalização da economia e à necessidade de qualificar os trabalhadores, sendo a educação apresentada como uma das respostas políticas para os problemas sociais e económicos da atualidade.

Foram vários os organismos mundiais que contribuíram para a definição das atuais políticas de educação de adultos, tendo sido dado especial ênfase à UNESCO, nomeadamente às orientações emanadas das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, pelo que nos debruçamos sobre cada uma das sete conferências já realizadas. De realçar que esta mudança de paradigma é visível nas duas últimas CONFINTEAS, onde se verifica uma valorização da aprendizagem ao longo da vida em detrimento da educação de adultos.

Neste paradigma, caracterizado pela evolução da sociedade e as exigências a si associadas, o adulto é colocado no centro da sua aprendizagem, pelo que lhe é atribuída a responsabilidade de se atualizar, tendo em conta as suas aprendizagens prévias, o que trouxe para a ribalta os processos formais, não formais e informais na educação de adultos. Estes três conceitos foram apresentados, assim como as várias concepções que assumem, atualmente, pois o referencial dos cursos EFA-NS assenta em três pressupostos fundamentais, o reconhecimento e validação de competências, a aprendizagem ao longo da vida e a centralidade das competências-chave definidas neste documento.

Do ponto de vista deste estudo, era importante conhecer a história da educação de adultos em Portugal, que é pouco consistente e caracterizada por avanços e recuos, pelo que uma parte do capítulo se debruçou sobre este assunto, dada a necessidade de compreendermos o contexto em que surgem os cursos EFA. Um primeiro olhar centrou-se sobre a situação portuguesa até à revolução de 1974, com destaque para a reforma de Veiga Simão. Posteriormente, centrámo-nos na agenda política da educação de adultos até à década de 1990, onde se destaca o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) e, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde a educação de adultos surge subordinada a lógicas de formação profissional e gestão de recursos humanos. Foi em 1997 que o governo português criou um grupo de trabalho para a elaboração de um documento estratégico para o desenvolvimento da educação de adultos, tendo surgido, um ano depois, o relatório *Uma aposta educativa na participação de todos*. Em 1998, foi criada a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), que acabou por ter um papel decisivo na reorganização da oferta pública de educação de adultos, tendo surgido a prática de reconhecer, validar e certificar competências, através dos Centros Novas Oportunidades, atualmente denominados Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), sobre a tutela da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP).

Contudo, só em 2005, sob a tutela da Direção-Geral da Formação Vocacional, é que foi lançada a *Iniciativa Novas Oportunidades*. Este programa teve um grande

impacto na sociedade portuguesa, tendo sido considerado “um dos mais importantes programas das últimas décadas nos domínios da qualificação e da promoção humana da população portuguesa” (Carneiro, 2009a, p. 5). Visava-se generalizar o nível secundário como qualificação mínima, diversificando as ofertas de qualificação para a população adulta.

Foi neste contexto político que foram criados os cursos EFA-NS, em 2006, enquanto resposta à necessidade de qualificar os recursos humanos portugueses e responder a diretrizes europeias. Importava, por isso, conhecer os seus pressupostos e a sua organização metodológica. Os cursos EFA nível secundário estão organizados por áreas de formação, deixando de parte o princípio tradicional das disciplinas. Assentam num *Referencial de Competências-Chave* que reconhece que todos os contextos podem ser de aprendizagem, pelo que os cursos se articulam com os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. A avaliação dos formandos estrutura-se em torno das competências que evidenciam no Portefólio Reflexivo de Aprendizagem (PRA), documento que está em constante reformulação e que acompanha os adultos ao longo de todo o processo formativo.

A construção do quadro conceptual da aprendizagem de adultos apresentado neste estudo resulta da interação que se estabeleceu entre as questões de investigação e o *Referencial de Competências-Chave*, documento de referência dos cursos EFA-NS. De facto, as práticas educativas no campo da educação de adultos vivenciadas em escolas podem ser caracterizadas por um modelo escolar, pelo que se tornava importante conhecer as diferentes teorias que enformam o estudo da aprendizagem dos adultos, sobretudo as que se articulam com os referenciais legais definidos para os cursos EFA. Nesse sentido, foram selecionadas quatro abordagens, que não espelham contudo a diversidade dos contributos teóricos existentes, tendo sido apresentadas as características mais importantes de cada uma, bem como os autores que mais contribuíram para a sua fundamentação teórica. Essas abordagens foram:

- A andragogia, que chamou a atenção para a especificidade da educação de adultos, sendo alguns dos seus contributos ainda muito atuais;

- A aprendizagem autodirigida, que caracteriza uma das importantes vertentes da educação de adultos e que se prende com a capacidade que o indivíduo tem de autodirigir a sua aprendizagem;

- A aprendizagem transformativa, que, integrando uma dimensão cognitiva e emocional, mostra a importância que o adulto assume no seu processo de transformação, que envolve a criação de novos quadros de referência, mais complexos e adequados;

- A aprendizagem experiencial, que assume um lugar de destaque na atualidade pela centralidade que atribui à experiência do adulto, enquanto ponto de partida para novas aprendizagens; esta abordagem está também associada à metodologia das histórias de vida, que é aliás preconizada pelos referenciais dos cursos EFA.

Este quadro conceptual permitir-nos-á analisar a adequação do modelo de formação implementado pela equipa pedagógica, tendo em conta os documentos de referência dos cursos EFA. Contudo, a linha orientadora da análise das práticas pedagógicas implementadas em contexto de formação centrar-se-á na utilização do modelo de Lesne relativo aos modos de trabalho pedagógico, uma vez que se pretende analisar estas práticas à luz das funções sociais inerentes à formação de adultos.

Finalmente, no último ponto deste capítulo, debruçámo-nos sobre as novas abordagens na educação de adultos, caracterizadas pela necessidade de incorporar contributos das várias teorias, pois a aprendizagem dos adultos não é um processo linear, concorrendo para o seu sucesso um grande número de fatores. Nesse sentido, deverão ser tidas em conta algumas características (Caffarella & Daffron, 2013) como:

- A flexibilidade, devendo a aprendizagem estar centrada no adulto e nos seus interesse e necessidades, pessoais e/ou profissionais;

- A diversidade cultural e as diferenças individuais de cada adulto;

- A experiência e as oportunidades de aprendizagem que se colocam ao adulto, nomeadamente as que se prendem com a tecnologia.

De facto, a era digital em que vivemos tem um grande impacto em todos os quadrantes da sociedade, inclusivamente na educação de adultos, dadas as inúmeras possibilidades de aprendizagem que cria, enquanto desafio que se coloca não só aos formandos, mas também aos formadores e à sociedade em geral.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DO ESTUDO

II. 1. PREÂMBULO

No presente capítulo, apresenta-se a metodologia adotada neste estudo sobre a educação e formação de adultos, explicitando-se as linhas gerais que orientaram as opções metodológicas efetuadas. Será, nesse sentido, apresentada a metodologia subjacente à investigação realizada e descritos os instrumentos e os procedimentos utilizados nas fases de recolha e tratamento dos dados. Na parte final do capítulo, apresenta-se a estrutura seguida para a apresentação do estudo de caso.

II. 2. OPÇÕES METODOLÓGICAS

A área temática em que se insere este trabalho de investigação é Educação, Sociedade e Desenvolvimento e pretende-se caracterizar as dinâmicas de funcionamento dos cursos EFA, numa escola secundária, com o objetivo de conhecer o modelo de formação utilizado, verificando a sua adequação, face ao respetivo quadro conceptual e às recomendações emanadas do Ministério da Educação.

Dadas as características da investigação, optou-se por um estudo de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 2002), pois é o que mais se adequa à natureza do fenómeno estudado, dado ser um tipo de abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real e na qual se utilizam múltiplas fontes de investigação (Yin, 2003). Neste tipo de investigação qualitativa, onde é descrito e interpretado um fenómeno de forma analítica, aprofundada, pormenorizada e holística, assume-se a existência de múltiplas realidades e valoriza-se o sentido que os intervenientes atribuem ao fenómeno em estudo, isto é, a forma como interpretam as suas experiências (Merriam, 2001). A investigação foi, por isso, caracterizada por uma abordagem indutiva, privilegiando as metodologias qualitativas, pois o estudo decorreu como um processo, tendo-se desenrolado num contexto da descoberta. Esta

investigação caracteriza-se pela formulação de teorias interpretativas, efetuadas com base num conjunto de questões, pelo que o presente estudo não pretende antecipar os resultados da análise, com base numa determinada teoria, mas, partindo do campo empírico em estudo, formular o seu próprio percurso teórico, pois, tal como realça Erickson (1986), numa investigação interpretativa, a tarefa do investigador é a de descobrir a forma como as organizações sociais e a cultura influenciam as opções e as condutas das pessoas. De facto este tipo de estudo privilegia “a interação do sujeito observador e do objecto observado (...), considerando o conhecimento mais um projecto construído do que um objecto dado” (Le Moigne, 1999, p. 72). A intenção do investigador não é “comprovar hipóteses definidas, mas antes identificar lógicas e racionalidades dos actores, confrontando-as com o seu modelo de referência” (Guerra, 2006, p. 22), pelo que a construção do objeto de estudo se traduz numa leitura da realidade (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005) e “a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (idem, 2005, p.95). Todos os pormenores são, por isso, suscetíveis de constituírem pistas, permitindo estabelecer uma melhor compreensão do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994), pois este tipo de investigação tem como “referente a própria realidade” (Tuckman, 2000, p. 18).

Neste âmbito, e tendo em conta que o estudo pretende descrever de forma pormenorizada a forma como se processou a implementação dos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, numa escola secundária, definiram-se dois objetivos principais. Por um lado, perceber como são operacionalizados os pressupostos destes cursos e, por outro, avaliar o seu impacto junto dos diferentes atores. Por conseguinte, pretende-se descrever em profundidade a atividade desenvolvida nos cursos EFA, verificando a sua adequação às recomendações institucionais e aos pressupostos teóricos, pelo que se instituiu como objeto de estudo a documentação produzida, as práticas de formação desenvolvidas e os efeitos dessa formação, perspetivados através da percepção dos atores envolvidos (coordenador, mediador, formadores e formandos). Para além disso, estava em causa perceber quais as metodologias de trabalho privilegiadas no desenvolvimento dos cursos EFA, identificando a forma como eram valorizadas as aprendizagens experienciais,

enquanto ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. Não se tratava, por conseguinte, de comprovar ou testar hipóteses formuladas à partida, pelo que foi feita uma leitura interpretativa, a partir da análise dos dados recolhidos ao longo do estudo.

Neste sentido, as opções metodológicas tiveram sempre presente o carácter particular e descritivo da investigação, que se baseou na atividade desenvolvida nos cursos EFA, tendo assumido especial importância o papel que os intervenientes assumiram, pelo que se procedeu à análise pormenorizada das experiências vivenciadas, tal como preconizam os estudos qualitativos, que valorizam a colaboração das pessoas envolvidas no contexto em estudo (Patton, 2002). Trata-se, por isso, de compreender e interpretar fenómenos, estabelecer ligações entre eles e gerar hipóteses explicativas, tendo em conta a sua especificidade, uma vez que o fenómeno em estudo se insere num determinado contexto. É, por conseguinte, um fenómeno complexo e atual, que se desenvolve no respetivo contexto e que não foi manipulado (Almeida & Freire, 2000), pelo que serão descritos os factos tal como sucederam, de forma a proporcionar um conhecimento aprofundado do fenómeno (Ponte, 1994).

Deste modo, tendo em conta os objetivos deste estudo, que apresenta características contextuais e multidimensionais, pois pretende-se descrever a interação estabelecida entre tempo, espaço, objeto e pessoas (Merriam, 2001), e as questões de investigação, que são de natureza explicativa, obedecendo a uma lógica indutiva, optou-se pela realização de um estudo de caso. Este tipo de estudo é o que mais se adequa a esta investigação, pois é descritivo, pelo que o produto final é uma descrição rica do fenómeno. Tal como refere Yin (2003), o estudo de caso permite o estudo de fenómenos contemporâneos no seu contexto real, recorrendo a múltiplas fontes de dados e é particularmente útil quando são pouco evidentes os limites entre o fenómeno e o contexto. O estudo de caso, dado o seu carácter eminentemente descritivo, permite “um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outros casos já conhecidos ou com teorias existentes, ajudando a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação” (Ponte, 1994, p. 4). De facto, na perspetiva de Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2005), no estudo de caso o campo de investigação é menos construído e mais real, mais aberto, menos suscetível

a manipulações, pelo que o investigador deve procurar reunir o maior número possível de informações, diversificando, para isso, as técnicas de recolha de informações, de que são exemplo a observação, as entrevistas, os questionários de opinião e a análise documental. O que se pretende com este estudo é obter um conhecimento real e específico sobre a implementação dos cursos de educação e formação de adultos, isto é entender como é que uma determinada política educativa se concretizou num tempo e local específicos.

Quando os fenómenos são muito influenciados pelo contexto, justifica-se que o investigador mantenha um contacto direto e prolongado com a situação em que eles ocorrem, tal como referem Bogdan & Biklen (1994), pois só assim é possível relacionar os acontecimentos observados com o seu contexto. Segundo Patton (2002), a observação é uma importante fonte de recolha de dados em estudos de carácter qualitativo, uma vez que, neste estudo de caso concreto, para além de permitir uma descrição detalhada das atividades realizadas no decurso de algumas sessões de formação e das reuniões de trabalho da equipa pedagógica, facilita uma descrição dos participantes e do significado que eles atribuem ao fenómeno em estudo. O investigador assume, num estudo deste tipo, um papel primordial, podendo a sua posição ir de mero espectador a participante total (Merriam, 2001). Cabe-lhe a ele encontrar a posição que lhe permita compreender o fenómeno em estudo (Patton, 2002). Ao analisar e interpretar este fenómeno, o investigador deverá encontrar formas de lidar com a subjetividade, evidenciando preocupação com a autenticidade da interpretação dos fenómenos em estudo. Não pode, contudo, deixar de reconhecer que a sua interpretação reflete a sua experiência prévia, as suas crenças e os seus esquemas conceptuais (Denzin & Lincoln, 1994).

Dadas as características da investigação e do fenómeno em estudo e uma vez que este estudo de caso beneficiou da presença da investigadora na escola, que constitui o seu terreno empírico, privilegiou-se a observação participante passiva, em que o investigador assistiu aos acontecimentos do exterior. A investigadora acompanhou todo o trabalho realizado pela equipa pedagógica, esteve em contacto com os diversos atores e teve acesso a toda a documentação relativa a estes cursos (atas, documentação oficial, documentos pedagógicos, documentos de avaliação,

entre outros). Estes dados foram complementados pelos recolhidos junto dos diferentes atores (coordenador, mediador e formadores), em entrevistas e em reuniões informais, que se realizaram sempre que necessário, e pela análise de toda a documentação utilizada. Para além disso, e de forma a dar uma visão mais alargada deste fenómeno, uma vez que a formação e experiência dos formadores poderá estar relacionada com a consecução dos objetivos destes cursos, optou-se por descrever as práticas pedagógicas dos formadores, a partir da observação de algumas sessões de formação de uma das turmas. Optou-se pela turma com mais formandos, a turma EA 3. Assim, o investigador, ao acompanhar a atividade desenvolvida pela equipa pedagógica, pôde analisar a sua adequação, quer aos pressupostos teóricos, quer às orientações institucionais, procurando identificar os fatores que se relacionam com a consecução dos objetivos definidos para estes cursos de educação e formação de adultos.

De uma forma geral, pode afirmar-se que este estudo, cujas características inerentes à investigação qualitativa podem facilitar a subjetividade, dada a centralidade do investigador, procurou "encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente, confirmável e neutral" (Tuckman, 2000, p.510), assegurando, assim, o seu rigor, pelo que se procurou descrever pormenorizadamente o fenómeno em estudo e o modo como se processou esta investigação, que se centra sobretudo nos processos e não tanto nos produtos e onde é dada especial atenção ao ponto de vista dos participantes.

Contudo, os estudos qualitativos podem apresentar alguns problemas de validade e fiabilidade. Merriam (2001) aconselha a triangulação dos dados, ou seja o recurso a diferentes fontes de informação. Este é um dos pontos fortes dos estudos de caso, pois permite abordar e confirmar uma grande diversidade de informação (Yin, 2003). Por forma a obviar a dificuldade de generalização, deve efetuar-se uma descrição rica, pormenorizada e rigorosa (Merriam, 2001), que deve fornecer bases para que o leitor possa julgar, de forma fundamentada, se a generalização é adequada à sua própria situação. A utilização de uma multiplicidade de instrumentos de recolha e análise de dados é uma das características de um estudo de caso (Merriam, 2001;

Yin, 2003). De facto, a diversificação das técnicas de observação reforça a validade da pesquisa efetuada, tal como sublinham Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2005), pois a triangulação de diferentes técnicas permite complementar e verificar os resultados obtidos.

A validade do estudo foi, portanto, assegurada pela utilização de várias fontes de informação e pela observação do fenómeno em estudo (Patton, 2002). Todas estas características específicas de uma investigação qualitativa, rica em descrições de situações e pessoas, transcrições de entrevistas e citação de variadíssimos documentos, implicam o recurso a métodos diversificados, nomeadamente a observação, a entrevista, o questionário de opinião e a análise documental (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 2001; Patton, 2002). Neste sentido, no presente estudo, procurou-se ampliar o contexto de análise através da diversificação dos métodos de recolha de dados.

A fiabilidade é outro dos aspetos a assegurar num estudo de caso. Dado que estes incidem sobre situações particulares que decorrem em contexto real, sem manipulação de variáveis, a replicação dos resultados é difícil. Considera-se, por isso, que estes são fiáveis quando são consistentes com os dados, o que implica a descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado (Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 2001; Patton, 2002).

De seguida, e após a apresentação e caracterização da população-alvo, explicitam-se os critérios adotados para a escolha dos instrumentos e dos métodos utilizados na fase de recolha dos dados, bem como os processos subjacentes à sua organização e análise.

II. 3. O ESTUDO DE CASO

Neste item do trabalho será feita a descrição do estudo de caso, com a identificação da população-alvo e dos procedimentos e instrumentos de recolha de dados.

II. 3.1. POPULAÇÃO-ALVO

Este estudo de caso, que se realizou entre outubro de 2007 e junho de 2009, foi realizado numa Escola Secundária com 3º ciclo do Ensino Básico, da zona centro do país, pois foi uma das poucas escolas que, a nível nacional, no início do ano letivo 2007-2008, disponibilizava na sua oferta formativa os cursos de Educação e Formação de Adultos, nível secundário, criados meses antes pela Portaria n.º 817 de 27 de julho de 2007, para além de ter mostrado total abertura à realização deste estudo. No que diz respeito à escolha dos cursos EFA de nível secundário (NS), esta foi intencional e prende-se com o facto de coincidir com o alargamento destes cursos ao nível secundário. O estudo realizado incidiu sobre as três turmas que foram inicialmente abertas dos cursos EFA-NS nesta escola, de ora em diante designadas turmas EA 3, EA 4 e EA 5.

Estabeleceram-se os contactos com a escola, através do Presidente do Conselho Executivo e do Coordenador dos Cursos de Educação e Formação, que, para além do interesse demonstrado pelo estudo, promoveram a integração da investigadora na equipa pedagógica, no sentido de facilitar o acesso a todas as reuniões e documentação relativa a estes cursos. A receptividade desta equipa foi, igualmente, muito boa, assim como a dos formandos, quer para a realização de entrevistas, quer na resposta aos questionários e na aceitação da presença da investigadora durante as reuniões e em algumas das sessões de formação.

Marshall & Rossman (1995) referem que o local ideal para a realização de um trabalho de pesquisa é aquele que permite o acesso do investigador, que é rico em informação fidedigna acerca dos fenómenos em estudo e onde os participantes estejam disponíveis para colaborar e com os quais o investigador possa estabelecer relações de confiança. A escola em questão preenchia este requisito, assim como os formadores e formandos, pois permitiram a descrição e análise da atividade desenvolvida nos cursos EFA, nível secundário.

Nesse sentido, foi feito um acompanhamento, não só da organização e implementação dos cursos, mas também das reuniões de trabalho das três turmas - EA 3, EA 4 e EA 5 – e a observação de algumas sessões de formação da turma EA 3, por ser a turma que tinha mais formandos.

A população-alvo deste estudo era, por conseguinte, constituída por:

- O coordenador dos cursos de Educação e Formação de Adultos;

- Dois mediadores;

- Seis formadores, dois por cada área de competências, sendo que os formadores de Cidadania e Profissionalidade eram ambos professores de Geografia; os formadores de Sociedade, Tecnologia e Ciência, eram docentes de Ciências Naturais e de Ciências Físico-Químicas; os formadores de Cultura, Língua, Comunicação eram professores de Português e de Inglês;

- Vinte e oito formandos, pois, apesar de estarem inscritos quarenta e quatro (turma EA 3, com 16 formandos; EA 4 e EA 5 com 14 formandos cada uma), nem todos iniciaram a frequência dos cursos, tendo ficado as turmas com 12, 6 e 10 formandos, respetivamente.

II. 3.1.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Secundária é a sede do Agrupamento de Escolas, fruto da sua agregação com os dois agrupamentos já existentes no concelho, que teve lugar no final do ano letivo 2009-2010. O agrupamento compreende todos os ciclos, desde o pré-escolar ao 12º ano, contando, nesse ano letivo, com vinte e oito estabelecimentos de ensino, cerca de 2200 alunos, 223 professores e 71 funcionários.

As infraestruturas das escolas do agrupamento são, de uma maneira geral, muito restritas, na medida em que apenas:

- 6 escolas possuem refeitório;
- 3 possuem uma sala polivalente;

- 3 têm Biblioteca Escolar;
- 4 têm campos de jogos, ainda que todas possuam espaços exteriores cobertos.

A Escola Secundária com terceiro ciclo é a única no concelho que funciona em regime diurno e noturno com:

a) O **ensino básico**, que compreende:

- 3º ciclo;
- Cursos de Educação e Formação;

b) O **ensino secundário**, que integra:

- Cursos Científico Humanísticos;
- Cursos Profissionais.

No ensino noturno funciona:

a) O **ensino básico**:

- Educação e Formação de Adultos;

b) O **ensino secundário**:

- Educação e Formação de Adultos.

A escola possui 35 salas de aula, 2 salas de educação visual, 1 sala de educação tecnológica, 1 sala de audiovisuais, 3 salas de informática, 2 laboratórios de biologia, 2 laboratórios de química, 2 laboratórios de física, 1 biblioteca escolar, 1 auditório e um pavilhão desportivo.

Com o Despacho nº 6950/2008, de 10 de março, a escola foi acreditada como Centro Novas Oportunidades (CNO). Contudo, com a publicação do diploma legal que regula a criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), extinguiram-se os Centros Novas Oportunidades. No caso do CNO desta Escola Secundária, a sua atividade prolongou-se até 31 de março de 2013, pois dispunha de

condições de autofinanciamento, tendo-se centrado na conclusão dos processos de RVCC em curso.

De referir que, ao longo do tempo de atuação do CNO, se inscreveram 1059 adultos, sendo os dados os seguintes, à altura do fecho do centro:

Quadro 5 - Processos do CNO da Escola Secundária (entre 2008 e 2013)

FASE	Nº candidatos
Inscritos (a aguardar acolhimento)	54
Em acolhimento (a aguardar diagnóstico)	10
Em diagnóstico (para decidir o tipo de encaminhamento)	63
Encaminhamento processo RVCC	12
Encaminhados para cursos EFA	401
Certificados	237
Desistentes	123
Transferidos	22
Suspensos (suspensão do processo de formação por parte do formando)	137
Total	1059

Com a extinção do CNO a Escola Secundária deixou de fazer o reconhecimento, validação e certificação de competências, limitando-se a sua atuação ao nível do ensino noturno aos cursos de educação e formação de adultos. Só em 2014 a escola voltou a integrar um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, que se encontra atualmente em funcionamento.

II. 3.1.2. A EQUIPA PEDAGÓGICA

Esta Escola Secundária preenchia os requisitos necessários para a realização deste estudo, pois, para além de permitir o acesso da investigadora, iria aceitar, pela

primeira vez, turmas de cursos de Educação e Formação de Adultos, nível secundário. De referir que esta escola já tinha em funcionamento cursos EFA, nível 3 (ensino básico), sendo a experiência considerada positiva, para além de responder às necessidades dos adultos do concelho.

Dado o carácter experimental destes novos cursos, a funcionar pela primeira vez em Portugal e, conseqüentemente, nesta Escola Secundária, a direção constituiu a equipa pedagógica com professores com experiência formativa na área da educação e formação de adultos. Todos os seis professores estavam afetos à escola ou por pertencerem ao seu quadro, ou por estarem aí colocados por um período superior a um ano. As suas áreas de formação eram Português, Inglês, Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.

O quadro 6, com a caracterização da equipa pedagógica, permite verificar que todos os formadores selecionados têm experiência em educação de adultos, no ensino recorrente.

Quadro 6 – Caracterização da equipa pedagógica

Equipa pedagógica	Idade	Vínculo	Habilitações	Área disciplinar	Experiência educação adultos	Áreas de competências-chave
Coordenador	60	PQND ¹³	Mestrado	História	Sim	---
Mediador	35	Destacamento	Licenciatura	Inglês	Sim	PRA ¹⁴
Mediador	38	PQND	Licenciatura	Português	Sim	PRA
Formador	50	PQND	Licenciatura	Geografia	Sim	CP ¹⁵
Formador	37	Destacamento	Licenciatura	Geografia	Sim	CP
Formador	33	Destacamento	Mestrado	Ciências Naturais	Sim	STC ¹⁶
Formador	55	PQND	Licenciatura	Físico-Química	Sim	STC
Formador	48	PQND	Licenciatura	Inglês	Sim	CLC ¹⁷
Formador	42	Destacamento	Licenciatura	Português	Sim	CLC

¹³ PQND – Professor do Quadro de Nomeação Definitiva

¹⁴ PRA – Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

¹⁵ CP – Cidadania e Profissionalidade

¹⁶ STC – Sociedade, Tecnologia e Ciência

¹⁷ CLC – Cultura, Língua, Comunicação

Por forma a compreender de forma detalhada qual o papel assumido e desempenhado por esta equipa-pedagógica, a partir de outubro de 2007, foram iniciados os encontros, tendo sido realizadas entrevistas ao coordenador, a um mediador e a um formador de cada área de competências. De realçar que, tal como já foi referido, os formadores se mostraram, desde logo, disponíveis para colaborar com a investigadora.

Nesse sentido, foram explicitados os objetivos do trabalho e a forma como seria desenvolvido, tendo sido solicitada a colaboração da equipa, através da realização de uma entrevista e outras conversas informais, para esclarecimentos ou informações adicionais, bem como na leitura da transcrição da entrevista, para eventuais correções. Foi, ainda, solicitada a autorização para observar algumas sessões de formação da turma EA 3, por ser a que tinha mais formandos, e para analisar a documentação utilizada durante a formação. Foi, também, esclarecido que seria mantido o anonimato. Este acompanhamento da investigadora manteve-se até à conclusão da formação da turma EA 3, que teve lugar em dezembro de 2009.

II. 3.1.3. OS FORMANDOS

O número inicial de candidatos à frequência dos cursos EFA, em outubro de 2007, era de setenta e sete, tendo sido necessário proceder à sua seleção. Nesse sentido, o coordenador do curso e os formadores, a partir das fichas de inscrição preenchidas pelos candidatos, fizeram uma pré-seleção, com vista à realização das entrevistas de mediação. Nesta ficha de inscrição, eram solicitados os seguintes dados:

- Sexo,
- Idade,
- Nacionalidade,
- Localidade,

- Escolaridade,
- Habilitações académicas,
- Formação profissional,
- Situação face ao emprego,
- Tempo de atividade profissional,
- Justificação da candidatura (progressão profissional, mudança de carreira, acesso ao ensino superior, valorização pessoal, ou outra).

Os dados recolhidos pela escola com o perfil de todos os candidatos inscritos em outubro de 2007 permite perceber a heterogeneidade existente, que vai desde a idade dos candidatos, às suas habilitações literárias. Dos 77 candidatos, 44 eram do sexo feminino e 33 do sexo masculino. Relativamente às idades, estas variavam entre os 19 e os 62 anos, sendo a faixa etária entre os 18 e os 25 anos a que mais candidatos tinha, com 28%, seguindo-se os candidatos com mais de 46 anos, com 18%.

Quadro 7 – Distribuição dos candidatos por idades

Idades	Nº candidatos	%
18-25	22	28%
26-30	12	16%
31-35	6	8%
36-40	10	13%
41-45	13	17%
>46	14	18%
TOTAL	77	100%

A diversidade de habilitações literárias era também evidente, pois, apesar da maioria ter o 9º ano – 52 candidatos – 6 tinham o 10º ano, 11 formandos possuíam o certificado do 11º ano e 8 candidatos a frequência do 12º ano. De referir ainda que,

relativamente aos candidatos com o 9º ano de escolaridade, 10 obtiveram esta qualificação através de processos de reconhecimento e validação de competências.

Quadro 8 – Habilitações literárias dos candidatos

Habilitações	Nº candidatos	%
9º	52	68%
10º	6	8%
11º	11	14%
Frequência 12º	8	10%
TOTAL	77	100%

A maioria dos candidatos estava empregada (apenas se candidataram 10 formandos em situação de desemprego e 2 a frequentar cursos de formação profissional), verificando-se alguma estabilidade a nível laboral, pois 25 dos candidatos apenas tiveram um emprego, sendo também este o número de candidatos que apenas tiveram 2 empregos. Dezassete dos candidatos referiram ter tido mais de 3 empregos.

Quadro 9 – Nº de empregos que os candidatos já tiveram

Nº empregos	Nº candidatos	%
0	1	1%
1	25	33%
2	25	32%
3	10	13%
Mais 3	16	21%
TOTAL	77	100%

Uma parte significativa destes candidatos não tinha qualquer formação profissional – 34 formandos - tendo os restantes 43 candidatos frequentado cursos de formação em áreas tão diversificadas como: informática (10 candidatos referiram ter frequentado cursos de formação nesta área), inglês, técnicas de venda, administração,

atendimento, contabilidade, secretariado, organização escolar , eletromecânica ou cozinha.

Finalmente, e quando questionados sobre as razões que os levaram a candidatarem-se a um curso de educação e formação de adultos, a maior parte (44%) referiu que pretendia progredir profissionalmente, seguindo-se a valorização pessoal (30%). Apenas 19% dos candidatos aponta como razão a vontade de aceder ao ensino superior e 7% pretende mudar de carreira profissional.

Quadro 10 – Razões que levam os formandos a candidatarem-se aos cursos

Razões candidatura	Nº candidatos	%
Progressão profissional	34	44%
Mudança de carreira	5	7%
Acesso ao ensino superior	15	19%
Valorização pessoal	23	30%
TOTAL	77	100%

Face à diversidade de candidaturas e à existência de formandos oriundos de outros concelhos, a equipa pedagógica decidiu selecionar para as primeiras entrevistas de mediação os candidatos oriundos do concelho onde está situada a escola, num total de 44 candidatos. A investigadora participou em 10 destas entrevistas de mediação, com o consentimento prévio de todos os intervenientes, tendo sido selecionados aleatoriamente os candidatos, apesar de se ter assegurado a representatividade da amostra, quer relativamente à idade e ao sexo, mas também à situação profissional.

Quadro 11 – Calendário das entrevistas de mediação

Nº	Idade	Sexo	Situação Profissional	Data	Hora
1	41	M	Empregado	21/11/2007	20.45h
2	42	F	Empregada	21/11/2007	21.15h
3	29	F	Empregada	21/11/2007	21.45h
4	55	F	Desempregada	22/11/2007	19.15h

Nº	Idade	Sexo	Situação Profissional	Data	Hora
5	56	F	Empregada	22/11/2007	20.30h
6	24	M	Empregado	26/11/2007	19.30h
7	22	M	Estudante	27/11/2007	19.00h
8	24	M	Empregado	27/11/2007	19.30h
9	44	F	Empregada	27/11/2007	20.00h
10	27	M	Empregado	28/11/2007	20.45h

Após esta fase de mediação, foram criadas as três turmas - AE 3, AE 4 e AE 5 - do Curso de Educação e Formação de Adultos, nível secundário, que, após algumas desistências, ficaram constituídas por vinte e oito formandos, tendo sido certificados vinte e seis destes formandos, o que corresponde a uma boa taxa de conclusão do curso.

O quadro seguinte retrata a oscilação que houve entre o número inicial de candidatos selecionados na entrevista de mediação para integrar as turmas e o número de formandos que foram efetivamente certificados, de acordo com os dados oficiais da escola, datados de abril de 2013.

Quadro 12 – Evolução das turmas relativamente ao nº de formandos

Turma	Candidatos selecionados	Constituição das turmas em 2008	Constituição das turmas em 2009	Formandos certificados
EA 3	16	15	12	11
EA 4	14	11	6	6
EA 5	14	13	10	9
Totais	44	39	28	26

De facto, dos 44 formandos selecionados, apenas 39 assinaram os seus contratos de formação. Contudo, só iniciaram a formação 28 formandos, situação que foi corrigida nas listagens das turmas em 2009. O perfil dos formandos destas três turmas será analisado no capítulo IV, ponto 3.

II. 3.2. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O processo de recolha de dados e os instrumentos a utilizar são ditados pelo tipo de estudo e pelas questões de investigação. Dada a natureza qualitativa deste estudo, que pretende compreender um fenómeno na sua totalidade, foi necessário fazer uma recolha intensiva de informação, pelo que se optou por uma grande diversidade de métodos de recolha de dados, aliás essencial para a sua triangulação, consolidando-se, desta forma, a validade interna e a fiabilidade da investigação (Merriam, 2001; Miles & Huberman, 2003; Patton, 2002; Yin, 2003). Nessa medida, recorreu-se, no presente estudo, a:

- Entrevistas à equipa pedagógica;
- Observação das sessões de mediação de alguns dos candidatos;
- Observação de oito sessões de formação da turma EA 3;
- Aplicação de questionários de opinião dirigidos aos formandos;
- Observação das reuniões de coordenação e da equipa pedagógica;
- Análise documental de todos os documentos relativos a estes cursos.

Esta última categoria, documentos, refere-se a uma grande variedade de dados de tipo documental que foram utilizados para fazer a caracterização da escola, dos formandos e da atividade desenvolvida nos cursos EFA, nomeadamente o Projeto Educativo do Agrupamento, atas e relatórios da equipa pedagógica, documentos oficiais da escola, documentos de formação e de avaliação.

Dada a quantidade de informação relativa a este estudo foi necessário proceder à redução dos dados, isto é a um processo de “selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação do material compilado” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2005, p. 109), com vista à apresentação e interpretação das conclusões, passos recomendados por Miles & Huberman (2003). Para isso, e como

recomendam Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2005) a redução dos dados teve lugar em três momentos distintos:

- Antes da recolha de dados propriamente dita, pois houve uma redução antecipada, presente na formulação da problemática de estudo, bem como na definição do projeto de investigação;

- Durante a recolha de dados, através da definição de estratégias a seguir para a recolha de mais informação, tendo em conta o conjunto de dados obtidos em cada momento;

- Após a recolha dos dados, nesta fase ligada à metodologia a utilizar para o tratamento, apresentação e interpretação dos dados.

Após a redução dos dados, que permitiu identificar padrões significativos (Patton, 2002), procedeu-se à sua organização e apresentação, isto é à estruturação da informação recolhida de forma a tirar conclusões e tomar decisões, tal como referem Miles & Huberman (2003). Esta análise dos dados é fundamental, pois permite ao investigador o confronto de informações e a identificação de regularidades e relações pertinentes para o estudo.

Finalmente, o investigador interpreta e verifica as conclusões do estudo, ou seja atribui significado aos dados reduzidos e organizados, evidenciando ocorrências regulares, explicações ou configurações possíveis (Miles & Huberman, 2003). De realçar que todas as conclusões devem ser verificadas, para assegurar a validade do estudo, o que foi feito através da verificação da representatividade das amostras, da avaliação dos efeitos, bem como no grau de confiança dos dados e na sua triangulação.

Todo o material recolhido foi, por isso, organizado e sistematizado, recorrendo a uma análise de conteúdo qualitativa, através de uma grelha de análise, construída para o efeito, pois, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), a análise de conteúdo permite o tratamento metódico de informações que possuem um determinado nível de complexidade e de profundidade. De facto, a categorização e classificação permitem identificar, estabilizar, ordenar e atribuir sentido a um conjunto de dados complexos (Vala, 1999).

Antes de se descrever cada um dos procedimentos de recolha de dados, apresenta-se o calendário do trabalho de campo, que teve início em outubro de 2007, altura em que foram realizadas as primeiras reuniões de coordenação do curso, com vista à sua divulgação, organização e abertura. O quadro 13 ilustra a forma como se procedeu a esse trabalho de campo.

Quadro 13 – Calendário do trabalho de campo

Trabalho de campo	Calendário
Reuniões de coordenação	Outubro de 2007 a junho de 2009
Reuniões com os formadores	Outubro de 2007 a junho de 2009
Sessões de mediação dos candidatos	Novembro e dezembro de 2007
Entrevistas	Janeiro de 2008 a junho de 2009 Julho de 2015 ¹⁸
Observação de sessões de formação	2 sessões de formação, de cada área de competências-chave, num total de 8 sessões de formação, em abril de 2008 e junho de 2009
Questionário de opinião (formandos)	Maio de 2008 e dezembro de 2009
Análise documental	Ao longo do estudo

Nas reuniões iniciais com o coordenador e também com os formadores, foram apresentados os objetivos da investigação, bem como os procedimentos para a observação das sessões de formação e para a recolha de dados documentais. As entrevistas foram realizadas, entre janeiro de 2008 e junho de 2009, ao coordenador dos cursos, a um mediador e a três formadores, de acordo com a disponibilidade de cada um. A observação das sessões de formação foi efetuada em dois momentos

¹⁸ Dado o tempo que mediou a conclusão do curso e a apresentação deste estudo, considerou-se importante um novo contacto com a equipa pedagógica. Para isso, foi feita uma entrevista, no mês de julho de 2015, a um dos formadores e ao coordenador. De realçar que esta escola, depois de ter sido uma das primeiras a receber os cursos EFA de nível secundário, é atualmente um dos poucos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional existentes na zona centro do nosso país.

distintos, de forma a proceder-se a algumas comparações relativamente às metodologias utilizadas pelos formadores e ao modo de funcionamento do grupo turma. Os questionários de opinião foram, também, aplicados em dois momentos distintos.

II. 3.2.1. ENTREVISTAS

A abordagem empírica de tipo qualitativo traduz-se, neste estudo, na realização de entrevistas aos diferentes atores. A entrevista permite compreender a experiência de outras pessoas e o significado que atribuem a essa experiência (Seidman, 1991). Estas entrevistas permitiram complementar a informação recolhida em extensividade, através dos inquéritos por questionário e da observação, revelando-se pertinentes para completar e validar alguns dados. Todas as entrevistas realizadas foram entrevistas de estudo, pois não visaram influenciar o comportamento dos entrevistados (Ghiglione & Matalon, 1993). O principal objetivo destas entrevistas foi a obtenção de informação para compreender de modo mais aprofundado o objeto em estudo. Para tal, as entrevistas foram transcritas e sujeitas a um trabalho de análise de conteúdo, técnica de análise de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, para realizar inferências de conhecimentos relativos às causas e antecedentes das mensagens (Bardin, 2004).

As entrevistas constituem um processo para “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Uma vez que se pretendia ter acesso a intenções, perceções, experiências e sentimentos da equipa pedagógica dos cursos EFA, e dado a impossibilidade de os observar diretamente a todos, as entrevistas assumiram um papel relevante na recolha dos dados.

Para a construção do guião da entrevista, partiu-se da realização de entrevistas exploratórias a três formadores dos cursos EFA, nível 3, que não faziam parte da amostra e que se mostraram disponíveis para participar. Estas entrevistas foram

gravadas, transcritas integralmente e sujeitas a análise de conteúdo, a partir da qual se construiu o guião da entrevista. Dado o papel assumido por cada interlocutor – coordenador, mediador e formadores – foram feitas algumas adequações, de acordo com a especificidade do papel desempenhado por cada elemento.

Os guiões serviram apenas para guiar e orientar a realização das entrevistas, para que todos os tópicos fossem abordados, tendo sido utilizada a técnica semidiretiva (Ghiglione & Matalon, 1993). As entrevistas foram realizadas a:

- Coordenador dos cursos EFA (Anexo I);
- 1 mediador e 3 formadores (Anexo II).

Relativamente ao coordenador, era importante perceber como tinha sido lançado e implementado o projeto, não só para conhecer os objetivos a alcançar, mas também para ter acesso a informação relativa à seleção dos formandos e à constituição da equipa pedagógica.

Quadro 14 – Estrutura da entrevista ao coordenador dos cursos EFA

Tópicos do guião	Objetivos
1. Projeto: a) Origem b) Objetivos a alcançar c) Divulgação	- Conhecer a forma como o projeto surgiu, bem como os objetivos definidos pela direção da escola. - Perceber como foram divulgados estes cursos junto da comunidade.
2. Implementação: a) Seleção de formandos b) Constituição da equipa pedagógica	- Identificar os critérios que estiveram na seleção dos formandos que integraram as três primeiras turmas. - Perceber como foi constituída a equipa pedagógica.
3. O coordenador: a) O seu papel b) Formação na área c) Experiência no domínio da educação de adultos d) Articulação com os formandos/	- Caracterizar a coordenação dos cursos EFA, nomeadamente o perfil do coordenador e as estratégias implementadas para a articulação com as diferentes entidades envolvidas (formandos, formadores,

Tópicos do guião	Objetivos
formadores/ escola/ Ministério	escola, Ministério da Educação).
4. Impacto do curso e sua importância para: a) a escola b) os formandos c) a sociedade	- Perceber qual foi o impacto que estes cursos tiveram junto dos formandos, da escola e da própria comunidade.
5. Expectativas: a) Realização profissional b) Realização pessoal	- Conhecer as expectativas do coordenador, quer a nível pessoal, quer profissionalmente.
6. Aspetos positivos a apontar e/ou negativos/ dificuldades	- Identificar, no que diz respeito aos cursos EFA, os aspetos positivos e negativos.

No que diz respeito ao mediador e aos formadores, pretendia-se perceber qual era o perfil de cada elemento da equipa pedagógica, nomeadamente qual a formação e experiência que tinham em educação de adultos. Procurou-se, ainda, compreender, relativamente a todos os entrevistados, qual o impacto do curso, para além de se tentar perceber quais eram as expectativas destes elementos relativamente aos cursos EFA.

Quadro 15 – Estrutura da entrevista ao mediador e aos formadores dos cursos EFA

Tópicos do guião	Objetivos
1. O mediador / formador: a) Critérios de seleção b) Formação na área c) Experiência no domínio da educação de adultos d) Papel	- Caracterizar o perfil da equipa pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à formação nesta área e à experiência no ensino de adultos. - Identificar os critérios que estiveram subjacentes à constituição desta equipa. - Caracterizar o papel assumido por cada um destes atores.
2. Impacto do curso: a) Importância para a escola	- Perceber qual foi o impacto que estes cursos tiveram junto dos formandos, da escola e da própria

Tópicos do guião	Objetivos
b) Importância para os formandos c) Impacto na sociedade	comunidade, na perspetiva da equipa pedagógica.
3. Expectativas: a) Realização profissional b) Realização pessoal	- Conhecer as expectativas da equipa pedagógica, quer a nível pessoal, quer profissionalmente.
4. Aspetos positivos a apontar e/ou negativos/ dificuldades	- Identificar os aspetos positivos associados aos cursos EFA, bem como as dificuldades sentidas.

Todas as entrevistas foram conduzidas de forma semidiretiva, pois esta abordagem permite maior flexibilidade, funcionando as perguntas como tópicos de explanação, tendo sido dada liberdade aos entrevistados para abordar outros assuntos, eventualmente não questionados, mas que tinham diretamente a ver com o estudo. Foi explicado o objetivo do estudo e assegurada a confidencialidade.

Dado o espaço temporal que mediou a realização das entrevistas, pelas razões já expostas na introdução deste trabalho, considerou-se pertinente voltar a entrevistar alguns dos atores educativos envolvidos, no sentido de identificar semelhanças e/ou diferenças entre o modelo em vigor nos antigos CNO e nos atuais CQEP. Para isso, foi entrevistada uma das formadora destes cursos (formador 1) e que se mantém atualmente no CQEP, bem como o coordenador do CNO, que, apesar de já estar reformado, tem um olhar abrangente sobre esta realidade. O quadro 16 apresenta a calendarização das entrevistas realizadas.

Quadro 16 – Calendarização das entrevistas

Tipo de entrevista	Calendarização
Entrevistas prévias para validação do guião da entrevista	Novembro de 2007
Entrevista ao coordenador	Janeiro de 2009 Julho de 2015
Entrevista ao mediador	Março de 2008
Entrevista aos 3 formadores (uma	Entre outubro de 2008 e janeiro de

Tipo de entrevista	Calendarização
por área de competências)	2009 Julho de 2015 (a apenas um dos formadores)

As entrevistas (Anexo III) tiveram uma duração média de 20 a 50 minutos e a investigadora teve sempre a preocupação de estabelecer relações de cordialidade e respeito para com os entrevistados, mantendo uma postura de neutralidade relativamente ao teor das suas informações, procedimento aconselhado por Bogdan & Biklen (1994), Cohen, Manion, & Morrison (2003) e Patton (2002). As entrevistas foram gravadas em registo áudio, com a devida autorização dos participantes, e, posteriormente, transcritas na íntegra. Após esta fase, e antes de se proceder à análise de conteúdo, as transcrições das entrevistas foram apresentadas a cada um dos intervenientes, para que, após uma leitura atenta, procedessem às alterações que julgassem convenientes. Nenhum dos entrevistados considerou necessário proceder a alterações. As entrevistas destinavam-se a obter dados que complementassem os já recolhidos.

Estas entrevistas foram objeto de análise de conteúdo (Anexo IV), tendo a categorização dos dados seguido os princípios definidos por Bardin (2004), exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, produtividade, objetividade e fidelidade. Esta análise permitiu organizar a informação de forma pertinente e objetiva e forneceu dados variados e bastante completos sobre os tópicos abordados.

II. 3.2.2. OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

Dada a complexidade do fenómeno em estudo, foi necessário complementar a informação recolhida com a observação de algumas das sessões de formação, para possibilitar o registo de dados relativos a fenómenos de interesse (Merriam, 2001), o que facilita a descrição do contexto de estudo, pois observar é “um trabalho de interpretação” (Machado et al, 2011, p. 8).

Apesar dos problemas apontados à observação participante, esta é cada vez mais reconhecida como essencial em muitos estudos, especialmente no âmbito das ciências sociais (Baileu, citado por Cohen, Manion, & Morrison, 2003; Bogdan & Biklen, 1994; Estrela, 1994). Para além disso, nas observações que se prolongam no tempo, o investigador consegue desenvolver uma relação mais informal com aqueles que observa, pelo que a sua presença não é vista como estranha (Cohen, Manion, & Morrison, 2003).

Neste sentido, procedeu-se à observação de duas sessões de formação de cada área de competências, na turma EA3, num total de oito sessões de formação. O quadro 17 ilustra a calendarização desta fase de observação.

Quadro 17 – Observações de sessões de formação realizadas

Mês	Dia	Hora	Área de competências
Abril 2008	21	19.15h	Sociedade, Tecnologia e Ciência
		20.45h	Cidadania e Profissionalidade
		22.15h	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
	29	19.15	Cultura, Língua, Comunicação
Junho 2009	01	19.15h	Sociedade Tecnologia e Ciência
		20.45h	Cidadania e Profissionalidade
		22.15h	Portefólio Reflexivo de Aprendizagens
	02	19.15	Cultura, Língua, Comunicação

A observação das sessões de formação, “operação de estruturação dos dados de forma a fazer surgir uma rede de significados” (Postic & Ketele, 1994, p. 19), centrou-se, essencialmente, na metodologia de trabalho utilizada pelos formadores, bem como nas interações estabelecidas entre os formandos e os formadores e entre os próprios formandos, quando estavam a trabalhar em grupo, o que aconteceu com

regularidade. Isto é, durante estas sessões de formação, a investigadora preocupou-se em descrever o modo como estas se desenrolavam.

A investigadora assumiu a posição de observadora, procurando que a sua presença não interferisse no normal funcionamento do trabalho. Com base na leitura do registo escrito da observação de cada sessão de formação, procurou caracterizar-se a metodologia de trabalho utilizada pelos formadores, bem como os papéis assumidos pelos diferentes intervenientes no processo formativo. Cada um destes pontos era depois completado e desenvolvido através da leitura dos dados recolhidos nas entrevistas, nas conversas informais com os formadores e com os próprios formandos e nos documentos da formação. Estas notas de campo e as impressões recolhidas deram origem a relatos escritos que foram dados a ler aos respetivos formadores para confirmar ou retificar os elementos aí incluídos.

II. 3.2.3. QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO

Neste estudo, optou-se por utilizar uma abordagem qualitativa, embora se tenham combinado técnicas de recolha de dados de tipo quantitativo, pois, tal como refere Pinto (1997), a análise extensiva, característica de abordagens quantitativas, permite potenciar a análise efetuada por métodos qualitativos. Nesse sentido, adotou-se uma abordagem de tipo quantitativo ao utilizar-se um inquérito por questionário, que visou a recolha de informação relevante e pertinente em extensividade. Para isso, procedeu-se a um estudo preliminar, através da realização de entrevistas exploratórias a quatro formandos que faziam parte de uma das turmas que não integrou este estudo e, consequentemente, não pertenciam à amostra, tendo-se seguido os mesmos passos já descritos relativamente às entrevistas da equipa pedagógica. Posteriormente, analisou-se a informação recolhida, através da análise de conteúdo, que permitiu identificar as seguintes categorias e respetivas subcategorias, a que correspondem os indicadores apresentados no quadro 18.

Quadro 18 – Análise de conteúdo das entrevistas exploratórias

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Abandono escolar	Motivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desinteresse pela escola • Dificuldades de aprendizagem • Dificuldades financeiras • Proposta de trabalho
Curso EFA	Divulgação	<ul style="list-style-type: none"> • Meios de comunicação social • Familiares • Amigos/conhecidos • Entidade patronal
	Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura • Carga horária • Duração • Avaliação
Inscrição	Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso ao ensino superior • Realização pessoal • Procura de novas oportunidades de emprego
	Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Melhoria da situação profissional • Realização pessoal
Formação	Aspetos positivos	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade do público • Espírito de entreajuda • Apoio dos formadores • Inexistência de trabalhos a realizar em casa • Avaliação
	Aspetos negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade do público • Avaliação (Portefólio Reflexivo de Aprendizagem) • Carga horária
Impacto do curso	Formandos	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade pessoal • Oportunidade profissional • Qualificação de adultos: desenvolvimento de competências
	Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto negativo ou nulo: desadequação de alguns sistemas de RVCC

Categorias	Subcategorias	Indicadores
		<ul style="list-style-type: none"> • Impacto positivo: qualificação dos adultos

Com base nesta análise, foram definidas as questões a incluir no questionário, bem como as escalas de medida a utilizar, tendo-se optado por um número par de respostas alternativas, para que não surgissem opiniões neutras, isto é para que os formandos definissem claramente a sua opinião. O questionário de opinião era constituído por questões fechadas, que permitissem recolher informação quantitativa que complementasse e contextualizasse a informação qualitativa recolhida ao longo do estudo, e uma última questão aberta, para que cada formando pudesse exprimir livremente as suas opiniões, “fornecendo pormenores e fazendo comentários que considera certos” (Ghiglione & Matalon, 1993, p. 115).

Finalmente, no sentido de testar a adequação dessas questões e das escalas de resposta, foi aplicado o questionário junto de 4 formandos de uma turma que não integrou este estudo, escolhidos de forma a constituírem uma amostra representativa do universo, para testar a adequação das questões e das escalas de resposta do questionário (Hill & Hill, 2009). O questionário foi aplicado pessoalmente pela investigadora a cada respondente, tendo sido explicada a razão do estudo e os objetivos subjacentes à sua aplicação. Após o preenchimento do questionário, a investigadora convidou os formandos a falarem sobre eventuais problemas que tivessem surgido durante o seu preenchimento, tendo registado algumas informações que serviram para eliminar alguma ambiguidade, em duas questões.

A versão final do questionário (Anexo V) foi aplicada a todos os formandos das 3 turmas, em dois momentos distintos, no início e no final do curso, pois pretendia-se comparar as respostas dos formandos e verificar se a frequência do curso teria modificado a sua opinião, relativamente aos aspetos aí incluídos. Este questionário estava organizado em duas partes: a primeira era constituída por questões que permitiram definir o perfil dos formandos; na segunda, as questões visavam obter dados sobre o curso propriamente dito, nomeadamente o seu impacto.

Quadro 19 – Estrutura do questionário aplicado aos formandos

Partes	Conteúdo	Tópicos
1ª parte	Perfil dos formandos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Razões que levaram o formando a abandonar a escola 2. Forma de divulgação do curso 3. Razões que levaram à inscrição do formando no curso 4. Expectativas pessoais e profissionais face à frequência do curso
2ª parte	Dados relativos ao curso / Impacto	<ol style="list-style-type: none"> 5. Avaliação do curso: estrutura, carga horária, duração, conteúdos, avaliação 6. Avaliação de: <ul style="list-style-type: none"> - Perfil dos formandos - Papel dos formadores - Realização dos trabalhos grupos - Trabalhos a realizar - Avaliação por portefólio 7. Avaliação do impacto do curso, enquanto: <ul style="list-style-type: none"> - Oportunidade pessoal - Oportunidade profissional - Qualificação de ativos - Melhoria das competências dos adultos 8. Objetivos inerentes à criação destes cursos: <ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a capacidades produtivas do país - Melhorar vida pessoal e profissional dos formandos - Estratégia de propaganda política - Resposta às exigências europeias de uma melhor qualificação dos portugueses

II. 3.2.4. ANÁLISE DOCUMENTAL

Para obter uma melhor compreensão do fenómeno em análise, procedeu-se à recolha de informação relativa à escola, ao curso, à equipa pedagógica e aos formandos, tendo-se procedido à respetiva análise documental. Os dados qualitativos permitem fazer descrições e explicações ricas e corroborar as evidências presentes noutras fontes de dados (Yin, 2003). Para isso é necessário descrever com rigor todas

as etapas seguidas para a sua análise, bem como as operações analíticas utilizadas (Miles & Huberman, 2003).

Todos os dados documentais foram ordenados e arquivados. O quadro 20 apresenta as diversas componentes em análise.

Quadro 20 – *Corpus documental*

Documentos	Dados recolhidos
Documentos da escola	
Projeto Educativo do Agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização do meio em que se insere o Agrupamento - Caracterização da escola
Documentos relativos à formação	
Atas e relatórios	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologia de trabalho da equipa pedagógica - Modelo de formação implementado
Documentos oficiais: <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de apresentação - Ficha de mediação - Guião da entrevista de mediação 	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil dos candidatos - Critérios de seleção dos formandos
Documentos de formação: <ul style="list-style-type: none"> - Desenho curricular - Planificação das atividades integradoras - Fichas de trabalho 	- Modelo de formação implementado: <ul style="list-style-type: none"> ○ Caracterização ○ Metodologia
Documentos de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> - Parâmetros de avaliação do PRA 	- Modelo de formação implementado <ul style="list-style-type: none"> ○ Critérios de avaliação

Os documentos relativos à formação foram elaborados pelos formadores, com base na experiência já adquirida com as turmas dos cursos EFA do 3º ciclo. Estes documentos, tal como se pode constatar pelo quadro 20, estão divididos em três classes principais:

- Documentos oficiais – estes documentos eram utilizados por todos os formadores e mediadores dos cursos EFA;
- Documentos de formação – os documentos de formação eram elaborados em conjunto pela equipa pedagógica (planificação das atividades integradoras) ou pelo par pedagógico (desenho curricular de cada área de competências e fichas de trabalho);
- Documentos de avaliação – estes documentos foram criados pela equipa pedagógica e serviam de apoio ao processo avaliativo, que era feito através do portefólio reflexivo de aprendizagens.

A análise destes documentos serviu para complementar ou preencher lacunas na informação obtida através das entrevistas, dos questionários de opinião, das conversas informais e da observação das sessões de formação, e, dessa forma, alcançar um melhor entendimento do fenómeno que se pretendia investigar.

II. 3.3. TRATAMENTO DOS DADOS

A natureza qualitativa dos dados recolhidos – transcrições de entrevistas, resultados dos questionários de opinião, registo da observação das sessões, notas de campo, documentos oficiais, documentos de formadores e formandos – implicou uma análise cuidadosa e criteriosa de todo o material, pois só uma organização sistemática os poderia tornar compreensíveis, isto é, permitiria a sua interpretação. Este trabalho de análise foi feito ao longo de toda a fase de recolha de dados, tal como sugerem vários autores (Merriam, 2001; Miles & Huberman, 2003), traduzindo-se em comentários e hipóteses formuladas nas notas de campo, bem como na análise de conteúdo de todos os documentos recolhidos ao longo desta investigação, com vista à categorização dos dados em temas descritivos (Anderson, 1994).

A análise de conteúdo permitiu fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto (Krippendorff, citado por Vala, 1999), possibilitando a descrição objetiva e sistemática do seu conteúdo, e, consequentemente, a sua interpretação (Bardin, 2004). Esta análise teve em conta todas as evidências disponíveis, caracterizando-se pela sua exaustividade e importância dada aos aspetos mais significativos para a investigação (Yin, 2003).

A descrição exaustiva do caso em estudo só foi possível após o tratamento de todos os dados, pelo que, para a sua análise, se seguiram os procedimentos aconselhados por Tesch (1990) e Patton (2002), isto é a leitura atenta e repetida de todos os dados recolhidos, com o intuito de obter uma visão global do fenómeno. Nesse sentido, os dados recolhidos, através dos diferentes instrumentos, foram lidos várias vezes e registados os aspetos que se salientavam da sua leitura. Por exemplo, com base na leitura do registo escrito da observação de cada sessão de formação, procurou caracterizar-se os aspetos observados em cada momento da formação, bem como as interações que se estabeleciam entre os diferentes intervenientes.

Estes elementos foram depois completados e desenvolvidos através da leitura dos dados recolhidos nos documentos da formação e dos dados fornecidos pelos formadores. Isto é, depois da leitura das notas de campo, efetuadas durante a observação de uma sessão de formação, os aspetos referentes a cada momento da formação eram isolados e completados com a leitura de todos os dados recolhidos em relação a esse aspeto.

Posteriormente, procedeu-se a um processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados recolhidos (Miles & Huberman, 2003), tendo-se segmentado os dados em unidades significativas, que foram categorizadas de forma indutiva, de acordo com uma estrutura organizativa, que decorreu sobretudo dos próprios dados, mas também das questões de investigação.

Após a definição das categorias, procurou-se estabelecer relações entre elas, determinando e especificando as condições sob as quais ocorrem estas relações, para,

finalmente, estabelecer as conexões entre os dados categorizados e as teorias subjacentes a este estudo (Cohen, Manion, & Morrison, 2003; Turner, citado por Tuckman, 2000).

A partir desta categorização foi elaborada uma estrutura para a descrição do estudo de caso. Contudo, e uma vez que o contexto é necessário para compreender o fenómeno em estudo (Patton, 2002), foi tida em conta a sua especificidade, enquanto entidade holística. O quadro seguinte mostra a relação entre as questões de investigação e a estrutura do estudo de caso.

Quadro 21 – Relação entre as questões de investigação e a estrutura do estudo de caso

Questões de Investigação	Estrutura do estudo de caso
- Como são implementados os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário?	1. Implementação dos cursos EFA <ul style="list-style-type: none"> • Divulgação • Seleção dos formandos • Constituição da equipa pedagógica
- Qual o perfil dos formandos destes cursos?	2. Perfil dos formandos
- Quais as metodologias de trabalho privilegiadas no desenvolvimento dos cursos EFA, pela equipa pedagógica?	3. Equipa pedagógica <ul style="list-style-type: none"> • Estrutura • Metodologia de trabalho
- Qual é o modelo de educação e formação de adultos utilizado nos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário? - De que forma foi implementado o modelo de formação preconizado pelas recomendações institucionais?	4. Modelo de formação <ul style="list-style-type: none"> • Modelo EFA implementado <ul style="list-style-type: none"> ○ Caracterização ○ Metodologia • Adequação do modelo às recomendações institucionais
- Qual o impacto destes cursos junto dos diferentes atores?	5. Impacto dos cursos <ul style="list-style-type: none"> • Equipa pedagógica • Formandos

Uma vez que o objetivo deste estudo é contribuir para a melhoria da organização e das práticas desenvolvidas no âmbito dos cursos EFA, após a apresentação do estudo de caso, serão identificados os pontos fortes e fracos, de forma a tirar ilações interpretativas, procurando identificar-se os fatores que se relacionam com a consecução dos objetivos definidos para estes cursos de educação e formação de adultos.

CAPÍTULO III – OS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEU IMPACTO

III. 1. PREÂMBULO

Neste capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados do estudo. Nesse sentido, será efetuada a leitura dos dados recolhidos ao longo do trabalho, de modo a descrever e a analisar as metodologias de trabalho privilegiadas no desenvolvimento dos cursos EFA-NS desta escola secundária, assim como para avaliar o seu impacto junto dos diferentes atores.

Sempre que seja considerado pertinente para a discussão dos resultados, os dados obtidos serão comparados com os de outros estudos, no sentido de identificar pontos comuns ou divergentes, no âmbito das questões de investigação a que nos propomos responder.

O capítulo está organizado de acordo com a estrutura proposta para a apresentação deste estudo de caso (cf. Capítulo II, ponto 3.3.) e que surgiu da categorização dos dados recolhidos, através de entrevistas, observação de sessões de formação, aplicação de questionários de opinião, observação de reuniões de coordenação e da equipa pedagógica e análise documental (Projeto Educativo, documentos oficiais da escola, atas e relatórios da equipa pedagógica, documentos de formação e de avaliação). Está, por isso, dividido em cinco partes fundamentais, a que correspondem cada uma das questões de investigação.

1. Implementação dos cursos EFA – neste item do trabalho, é analisada a forma como foram divulgados estes cursos junto da comunidade local e quais os critérios que foram tidos em conta na seleção dos formandos e na constituição da equipa pedagógica.

2. **Perfil dos formandos** – segue-se a apresentação do perfil dos formandos, com um olhar atento para os factores que os levaram a inscreverem-se nos cursos e para as suas expectativas iniciais.

3. **Estrutura e metodologia de trabalho da equipa pedagógica** - é feita a caracterização da estrutura de coordenação e dos modos de funcionamento da equipa pedagógica dos cursos EFA, assim como a descrição e a análise das metodologias de trabalho privilegiadas no desenvolvimento destes cursos.

4. **Modelo de formação** - o estudo incidiu também sobre o modelo de formação implementado nesta escola, pelo que será efetuada a análise da sua adequação face às recomendações institucionais e aos pressupostos teóricos referentes à educação de adultos.

5. **Impacto dos cursos** - serão apresentados os resultados relativamente ao impacto da formação, perspectivado através da representação dos atores envolvidos – coordenador, mediador, formadores e formandos.

O capítulo termina com uma síntese geral dos resultados desta investigação.

III. 2. IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO

A escola secundária em que este estudo foi realizado tem já uma longa tradição no ensino noturno, pelo que foi com naturalidade que aderiu aos novos cursos de educação e formação de adultos e, numa fase posterior, à criação de um Centro Novas Oportunidades. Atualmente, a escola é uma das poucas existentes na zona centro que tem em funcionamento o Centro para a Qualificação e Ensino Profissional, desde 2014.

Um dos grandes impulsionadores da abertura dos cursos EFA nesta escola foi o coordenador do ensino noturno, que, para além da vontade de responder às necessidades de um público adulto pouco qualificado, assumiu este projeto também como um desafio: “Fi-lo por dinâmica pessoal” (coordenador). Para além deste motivo,

era também necessário criar horários de trabalho para todos os docentes que estavam afetos à escola.

“E foi, também, sentir que a escola precisava de horas de trabalho para os professores. Nós tínhamos muita gente contratada e do quadro, que começava a não ter horas” (coordenador).

Neste item do trabalho, tentaremos perceber, por um lado como foram divulgados estes cursos junto da comunidade local e, por outro, identificar os critérios que estiveram subjacentes à seleção dos formandos que integraram as três primeiras turmas e à constituição da equipa pedagógica.

III. 2.1. DIVULGAÇÃO

A divulgação dos cursos EFA passou por uma fase inicial de publicitação na escola e nos seus meios de comunicação (página oficial da internet, plataforma Moodle e placards na escola). Dado o pouco impacto que esta primeira fase teve, a escola enviou um *mailing list*, para todo o concelho, ação que acabou por ter um impacto positivo, como refere o coordenador.

“Os carteiros, quando iam distribuir as cartas, levavam uma circular nossa. E isso também foi importante, porque apareceu muita gente com o papel, a pedir-nos informações.” (coordenador)

No seguimento desta divulgação, a escola considerou pertinente a realização de sessões de esclarecimento, pelo que estabeleceu contactos com os presidentes das juntas de freguesia para dinamizar essas sessões, em cada uma das localidades. Esta divulgação mais próxima da população acabou por revelar alguns problemas, nomeadamente a concorrência do ensino privado, que acabou por desviar muitos adultos da escola, como constata o coordenador.

“Havia aí problemas políticos. Havia juntas de freguesia que faziam protocolos com o privado e nós fomos fazer informação, nas freguesias, à noite, e não apareciam e canalizavam-nos para o privado.” (coordenador)

Esta situação de “interdependência competitiva” (Cavaco, 2008, p. 313) é notória, dada a existência da mesma oferta formativa promovida por organizações locais, públicas e privadas, que acabaram por mobilizar muitos dos adultos do concelho.

A divulgação foi também feita pelos adultos que estavam a estudar na escola, nos cursos por unidades capitalizáveis¹⁹, como refere o coordenador.

“Há gente que traz outros porque gostam de trabalhar connosco, à noite.” (coordenador)

De realçar, ainda, a importância que teve a campanha nacional de divulgação da Iniciativa Novas Oportunidades que acabou por incentivar muitos adultos a procurarem informação na escola, aspeto realçado pelo coordenador como muito positivo.

“As campanhas na televisão, na rádio, em que foram buscar personalidades do futebol... aquela campanha do governo ajudou-nos muito!” (coordenador)

Curiosamente, quando questionados sobre o curso de educação e formação, os formandos das três turmas dos cursos EFA referiram que tiveram conhecimento destes cursos, maioritariamente, através de amigos ou conhecidos (n=15), familiares (n=6) e entidade patronal (n=6) e apenas um formando através da comunicação social.

¹⁹ O Ensino Secundário Recorrente por Unidades Capitalizáveis caracterizava-se pela flexibilidade e adaptabilidade dos ritmos de aprendizagem, traduzindo-se num sistema de unidades capitalizáveis, pelo que a duração dos cursos variava de adulto para adulto. Estes cursos foram extintos pelo Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e só se mantinham em funcionamento excecionalmente nesta escola para permitir a conclusão do plano de estudos dos adultos que já os frequentavam.

Quadro 22 – Forma como os formandos tiveram conhecimento do curso

	EA3	EA4	EA5	TOTAL
Meios de comunicação social	1	0	0	1
Familiares	2	1	3	6
Amigos/conhecidos	8	4	3	15
Entidade patronal	1	1	4	6
Outro	0	0	0	0

Estes dados, aparentemente contraditórios em relação aos apontados pelo coordenador, acabam por revelar a importância que teve a campanha de divulgação que, apesar de não chegar diretamente a estes formandos, acabou por influenciar outras pessoas que partilharam a informação sobre os cursos EFA. Por outro lado os dados obtidos estão em consonância com os apresentados no estudo de Carneiro sobre esta iniciativa. “Sem dúvida que a difusão por amizade e a via laboral estão a ser os meios privilegiados de atracção, os quais podem ser muito potenciados com custos mínimos” (Carneiro, 2009b, p. 107).

III. 2.2. SELEÇÃO DOS FORMANDOS

A campanha de divulgação teve um resultado bastante positivo, tendo sido inscritos 77 adultos até novembro de 2007. Este número foi superior ao esperado, pois a escola esperava abrir uma turma e conseguiu inscrições para constituir três turmas. Dada a inexistência de recursos humanos na escola para fazer as entrevistas de mediação a tantos candidatos, foi feita uma pré-seleção. Os restantes interessados foram incluídos em turmas posteriores.

Essa pré-seleção foi feita com base na zona de residência e no nível de escolaridade, tendo sido dada preferência a candidatos com o 9º ano, pois os adultos com níveis mais elevados de escolarização poderiam ser encaminhados para um

Centro Novas Oportunidades, tendo sido selecionados 44 formandos dos 77 inicialmente inscritos.

Nesse sentido, de 19 a 30 de novembro de 2007, os mediadores, com o apoio dos formadores, realizaram as sessões de mediação, em que entrevistaram, individualmente, todos os candidatos. Esta fase de mediação passou por dois momentos distintos.

1º momento: preenchimento individual da *Ficha de Apresentação* (Anexo VI), onde o candidato respondia às seguintes questões:

1. Quem sou;
2. Os meus gostos;
3. A minha atividade profissional;
4. O que espero desta formação.

2º momento: realização da entrevista de mediação, feita pelo mediador, com o apoio de um formador, com base em dois documentos, que eram preenchidos pelos formadores:

A) *Ficha do Participante* (Anexo VII), organizada em torno das seguintes informações:

- Dados pessoais;
- Escolaridade (percurso formativo e motivos para o abandono escolar);
- Percurso profissional (profissões ou atividades realizadas e aprendizagens a si associadas; situação profissional e descrição das tarefas desenvolvidas no local de trabalho);
- Vida pessoal e social (tempos livres; participação em associações, coletividades ou grupos).

B) *Guião de Entrevista* (Anexo VIII), organizado nos seguintes domínios:

- Competências transversais;

- Competências-Chave, de acordo com os núcleos geradores do referencial para o ensino secundário.

Verifica-se, por isso, nesta fase de mediação, uma preocupação com a identificação clara do perfil do adulto, não só tendo em conta o seu percurso escolar e profissional, mas também as suas motivações e interesses, bem como a relação que estabelece com o meio em que se insere. Esta metodologia revela preocupação em perceber como é que o indivíduo percepciona as suas experiências anteriores (Mezirow, 1991) e se relaciona com o meio social em que está inserido (Jarvis, 2006), pelo que se afigura adequada, permitindo recolher dados que a equipa pedagógica poderá utilizar na planificação da sua ação. De facto, como realça Josso (2002) são as histórias de vida do indivíduo que lhe permitem traçar novos projetos, onde se articulam as experiências prévias.

Nesta entrevista, o mediador e o formador tinham em conta os dados registados na *Ficha de Apresentação*. Com base nos dados da *Ficha do Participante* e tendo como referência o guião da entrevista, o mediador e o formador elaboravam um pequeno parecer sobre o candidato, que era registado no próprio *Guião de Entrevista*.

Estes pareceres estavam estruturados em quatro áreas distintas:

- Interesses demonstrados: aqui eram registadas informações sobre as áreas de interesse dos formandos, por exemplo, “mostra interesse na diversificação de tarefas” (formando 17); “tem muito interesse e gosto pela vida animal” (formando 27); “interesse na área da saúde e do socorrismo” (formando 40);
- Predisposição para a aprendizagem: o parecer incluía informação relativa à vontade de continuar a estudar, por exemplo “mostra interesse pela escola” (formando 3); “quer evoluir em termos de conhecimento e de aprendizagem” (formando 38); “tem realizado muita formação” (formando 42);

- Capacidades: o mediador registava informação considerada relevante para avaliar as capacidades dos candidatos, por exemplo “demonstra iniciativa” (formando 10); “bom comunicador” (formando 22); “domina as tecnologias” (formando 23); “demonstra espírito de argumentação” (formando 17); “dificuldades na expressão escrita” (formando 33); “dificuldades em expressar as suas ideias” (formando 41);

- Perfil: o parecer incluía ainda uma informação relativa ao percurso em que o candidato se poderia inserir, por exemplo “tem perfil para integrar uma turma EFA” (formando 41); “tem perfil para uma turma EFA de nível intermédio” (formando 10); “perfil para turma de nível avançado” (formando 17).

Após a fase das entrevistas de mediação, a equipa pedagógica reuniu para a análise do perfil dos candidatos, com vista à criação de turmas com alguma homogeneidade e à seleção dos candidatos que deveriam ser encaminhados para um Centro de Novas Oportunidades, caso demonstrassem competências para se candidatarem a um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Contudo, após a análise dos resultados obtidos, a equipa considerou que nenhum dos candidatos tinha o perfil para a certificação através de um processo de RVCC, pelo que foram todos incluídos em cursos EFA-NS de percurso escolar, pois não havia percursos de dupla certificação na escola nesta altura.

De realçar que a legislação previa a constituição de turmas de 10 a 20 formandos.

“Os grupos de adultos devem ser constituídos por 10 a 20 formandos, de acordo com as necessidades de formação identificadas quer no processo de RVC (quer no diagnóstico realizado pela entidade formadora) e com os interesses pessoais e profissionais manifestados. Quer isto dizer, e de acordo com a estrutura modular dos Cursos EFA-NS, que poderá haver um grupo comum e constante de formandos que “recebe” outros, que, para a concretização de um plano de formação não contínuo, de acordo com as suas necessidades de formação, o frequentam pontualmente” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 38).

Esta situação não se verificou nestas três primeiras turmas, que não integraram elementos novos.

III. 2.3. CONSTITUIÇÃO DA EQUIPA PEDAGÓGICA

A equipa pedagógica dos cursos EFA-NS é constituída pelo representante da entidade formadora, isto é o coordenador, pelo mediador, responsável pela área do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e pelo grupo de formadores de cada uma das Áreas de Competências-Chave – Cultura, Língua, Comunicação (CLC); Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC); Cidadania e Profissionalidade (CP).

As Orientações para a ação (Gomes & Rodrigues, 2007) chamam a atenção para a necessidade de ter em conta a “qualidade pedagógica comprovada e a experiência profissional prévia destes elementos em ofertas formativas especificamente vocacionadas para a educação e formação de adultos, como critérios que garantem a prossecução dos objectivos e princípios orientadores dos Cursos EFA-NS” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 51).

De acordo com estas mesmas orientações, a seleção da equipa pedagógica deve passar, por isso, por uma fase de recrutamento, com base nas habilitações académicas e profissionais, na análise do currículo e na realização de entrevistas, “tendo em conta outras características que sejam consideradas importantes para o desempenho das funções que irão desenvolver com os grupos de adultos com que irão trabalhar, nomeadamente as relativas a competências sociais e relacionais”. (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 54).

Contudo, dadas as características de funcionamento de uma escola, bem como a forma como se faz a requisição de docentes, o processo de constituição desta equipa pedagógica não passou por uma fase de seleção, pois havia docentes com horários disponíveis para integrar a equipa, o que acabou por acontecer. Ou seja, tal como refere o coordenador “a qualidade, teoricamente, resulta de uma escolha seletiva. Não

foi o caso...”. Nesse sentido, como afirma o próprio coordenador, “a criação da equipa não resulta de seleção, senão de escoamento de excesso de pessoal para a noite, (...) ou para completar horário, ou gente que, por opção, tinha outra profissão.”

Esta situação é reiterada pelos docentes:

“Não escolhi, não, portanto estava no horário e foi esse horário que me foi atribuído.”
(mediador)

“Ora, quando se falou de que iriam abrir os cursos EFA e como o meu horário era um pouco incógnito em termos de preenchimento de horas, aceitei a proposta.” (formador 1)

“Penso que não houve nenhum critério específico. Atribuíram-me a área de Cidadania e Profissionalidade. Quando recebi o horário, já lá estava.” (formador 3)

No caso do formador 1, houve, para além da necessidade de completar o seu horário, vontade pessoal de fazer parte da equipa.

“Aliás, pedi à colega do Conselho Executivo que na distribuição de serviço me entregasse o curso EFA, pois eu gostaria de ficar à noite com esses cursos.” (formador 1)

Apenas o formador 2 refere que, apesar de ser docente do ensino noturno, foi contactado pelo coordenador do curso, para que fizesse parte da equipa pedagógica.

“O coordenador do ensino noturno falou comigo e disse-me que iam abrir na escola estes cursos e explicou-me, mais ou menos, as características do curso e que se tinha lembrado de que eu se calhar me ia adaptar com alguma facilidade a este tipo de formação, porque já trabalhei durante muitos anos com as Unidades Capitalizáveis nos adultos. Eu penso que isso foi um dos pressupostos iniciais que poderão ter levado a escola em pensar em mim.” (formador 2)

Apesar do critério subjacente à constituição da equipa pedagógica ter sido a necessidade de completar os horários dos docentes, todos os elementos tinham já experiência na educação de adultos, nomeadamente no ensino recorrente noturno.

É, contudo, de salientar que esta seleção dos formadores com base em pressupostos administrativos (gestão de horários incompletos) se afasta por completo das orientações legais, para além de ser um dos aspetos que é apontado como fundamental para o sucesso da formação e a qualidade das experiências educativas (Pinto, Matos e Rothes, 1998). De facto, como refere Nogueira (1997), relativamente ao ensino recorrente, os professores do ensino regular evidenciam dificuldades em afastarem-se das práticas escolarizadas, o que poderá ter implicações no processo formativo.

III. 3. PERFIL DOS FORMANDOS

Neste item do trabalho, será apresentado o perfil dos formandos das três primeiras turmas - EA 3, EA 4 e EA 5 - que iniciaram nesta escola os cursos EFA-NS e que foram acompanhados ao longo de todo o estudo.

No sentido de conhecer melhor estes formandos, para além dos dados da ficha de inscrição e dos questionários aplicados pela investigadora, serão utilizados alguns dados recolhidos na fase de mediação, nomeadamente na *Ficha de Apresentação* e na *Ficha do Participante*, documentos criados pela equipa pedagógica.

Estes formandos situam-se, maioritariamente, na escala etária dos 26 aos 45 anos (=19), verificando-se a existência de dois formandos entre os 18 e os 25 anos, bem como de sete formandos com mais de 46 anos.

Quadro 23 – Idade dos formandos, por turma

	18-25	26-30	31-35	36-40	41-45	Mais 46	Total
EA 3	0	2	1	4	1	4	12
EA 4	1	1	2	0	0	2	6
EA 5	1	2	1	2	3	1	10
Total	2	5	4	6	4	7	28

Deste vinte e oito formandos, 19 são do sexo feminino e apenas 9 do sexo masculino, sendo de realçar que, nas turmas EA 4 e EA 5, apenas existem dois formandos do sexo masculino, em cada uma delas.

Quadro 24 – Distribuição dos formandos, por sexo

	Masculino	Feminino	Total
EA 3	5	7	12
EA 4	2	4	6
EA 5	2	8	10
Total	9	19	28

No que diz respeito às habilitações literárias, vinte e três dos formandos têm como habilitações o 9º ano de escolaridade, o mínimo exigido para a frequência destes cursos, verificando-se a existência de um formando que obteve este nível de escolarização através de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC).

Verifica-se, ainda, a existência de um formando com o 10º ano, três com o 11º e um com a frequência do 12º ano.

Quadro 25 – Habilitações literárias dos formandos, por turma

	9º	10º	11º	Freq.12º	Total
EA 3	11	0	1	0	12
EA 4	3	1	1	1	6
EA 5	9	0	1	0	10
Total	23	1	3	1	28

A maior parte dos formandos encontra-se empregada, em empresas do sector terciário, verificando-se, apenas, a existência de dois desempregados. Um dos formandos trabalha por conta própria.

Quadro 26 – Situação profissional dos formandos

	Empregado	Desempregado	Outra	Total
EA 3	12	0	0	12
EA 4	5	1	0	6
EA 5	8	1	1	10
Total	25	2	1	28

De uma forma geral, podemos afirmar que:

- A faixa etária é heterogénea: dois formandos entre os 18 e os 25 anos, dezanove na escala etária dos 26 aos 45 e sete formandos com mais de 46;
- Predominam os formandos do sexo feminino (=19);
- A maior parte dos formandos (=23) tem como habilitações o 9º ano de escolaridade, o mínimo exigido para a frequência destes cursos;
- A situação profissional é para a maioria dos formandos (=25) estável, pois quase todos se encontram empregados em empresas do sector terciário.

Estes dados relativos ao perfil dos formandos afastam-se um pouco dos apresentados no estudo *Avaliação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas: Empregabilidade e Remunerações* (Lima, 2012b). De facto, de acordo com este estudo, pelo menos metade dos participantes em cursos EFA tem menos de 35 anos (dados relativos ao período de 2007 a 2011), sendo que, nesta escola, a média é superior aos 35 anos. Verifica-se, ainda, uma maior incidência de casos de desemprego a nível nacional (dois quintos dos homens e mais de metade das mulheres), sendo a percentagem nesta escola mais baixa (apenas dois desempregados).

Quando questionados sobre os motivos que os levaram a abandonar precocemente os estudos, os formandos apontaram sobretudo questões relacionadas com a vontade de adquirirem alguma autonomia financeira (n=11) ou por dificuldades financeiras (n=6), daí a procura de emprego, incompatível com a continuação dos estudos. Existem, ainda, três formandos que apontam como motivo o desinteresse pela escola; um formando refere como causa as dificuldades de aprendizagem; outro a existência de uma proposta de trabalho.

Seis formandos referem como motivos outras situações, nomeadamente a mudança de país (n=2), a necessidade de cuidar de uma irmã (n=1), ou dos próprios filhos (n=1) e ainda a impossibilidade de continuar a estudar, por vontade do pai (n=1). Um dos formandos não identificou a causa.

Quadro 27 – Motivos que levaram os formandos a abandonar os estudos

	EA3	EA4	EA5	TOTAL
Desinteresse pela escola	2	1	0	3
Dificuldades de aprendizagem	0	0	1	1
Dificuldades financeiras	2	2	2	6
Proposta de trabalho	0	0	1	1
Procura de autonomia financeira	7	2	2	11
Outro	1	1	4	6

Os objetivos mais apontados para a inscrição neste curso prendem-se com aspetos de carácter profissional, nomeadamente o acesso a novos cargos, no local de trabalho (n=9) ou a procura de novas oportunidades de emprego (n=7). Segue-se a realização pessoal (n=8) e, ainda, o acesso ao ensino superior (n=4).

Quadro 28 – Fatores que levaram os formandos a inscreverem-se no curso

	EA3	EA4	EA5	TOTAL
Acesso ao ensino superior	2	2	0	4
Realização pessoal	4	1	3	8
Procura de oportunidades de emprego	2	2	3	7
Acesso a novos cargos no local de trabalho	4	1	4	9
Outro	0	0	0	0

Estes dados acabam por se ver refletidos nas expectativas que os formandos apontam para a realização deste curso, sendo a melhoria da situação profissional apontada por quinze formandos e a realização pessoal pelos restantes treze.

Quadro 29 – Expectativas relativamente ao curso

	EA3	EA4	EA5	TOTAL
Melhorar a situação profissional	7	3	5	15
Promover a realização pessoal	5	3	5	13
Outro	0	0	0	0

Caso estas expectativas dos formandos se concretizem, os dados encontram-se em linha com os apresentados no estudo coordenado por Carneiro (2009b), onde é referido que a Iniciativa Novas Oportunidades foi considerada pelos inquiridos como “uma ferramenta de progresso profissional” (Carneiro, 2009b, p. 118), o que acabou

por ter um impacto na vida profissional dos formandos, “mais de metade dos inscritos relatam que após terem feito o percurso pela Iniciativa Novas Oportunidades melhoraram a sua situação profissional” (Carneiro, 2009b, p. 115).

Na *Ficha de Apresentação* que os formandos preencheram aquando da entrevista de mediação, foi-lhes pedido que respondessem à questão “O que espera desta formação?”.

Os dados recolhidos apontam exatamente para esta dupla valência da realização pessoal e profissional. A título de exemplo, transcrevemos algumas das respostas dos formandos, pois ilustram esta situação.

“Espero, sobretudo, uma valorização pessoal e também profissional porque a minha atividade profissional me faz sentir que devo, dentro do possível, acompanhar a evolução do tempo e da sociedade.” (formando 3)

A necessidade de apostar na aprendizagem ao longo da vida, para fazer face à competitividade do mercado de trabalho é outro dos aspetos focado.

“Espero que esta formação me traga novos conhecimentos em termos de cultura geral e realização pessoal. Maiores conhecimentos em termos de atividades com as quais somos confrontados no nosso dia a dia e, por outro lado, cada vez mais temos que nos adaptar às novas tecnologias para poder superar a competitividade a que estamos sujeitos. Também, no final desta formação, espero escrever de maneira a dar menos erros.” (formando 15).

A vontade de voltar a estudar está, muitas vezes, associada a um “sonho”, que normalmente foi interrompido na adolescência.

“Espero obter bons resultados, tanto a nível de ensino, como a nível de formação. Gostava de ter o décimo segundo ano para realizar um sonho que em nova nunca consegui obter, e mostrar aos meus filhos que também consigo estudar, mesmos com a idade.” (formando 17)

A ausência prolongada do ambiente escolar causa algum receio nos adultos que têm medo de falhar, mas não deixam de apostar na sua formação.

“Adquirir mais alguns conhecimentos que não tive oportunidade de adquirir na altura, devido a várias razões familiares e profissionais. Aumentar a formação pessoal, a nível escolar. Duvido um pouco das minhas capacidades atuais para conseguir o plano a que me proponho.” (formando 21)

A vontade de progredir profissionalmente é uma característica comum a alguns adultos, que foram apostando na sua formação profissional, ao longo da vida.

“Antes de iniciar a minha atual atividade profissional, estava a frequentar um curso técnico-profissional. Quando fui confrontado com a proposta de trabalho, aceitei por me garantirem flexibilidade para continuar a estudar, por isso, aqui estou, e espero que esta formação me ajude a prosseguir com o meu processo de aprendizagem, que considero não estar concluído, e que me abra algumas portas, que, de momento, estão fechadas.” (formando 26)

A partir destes testemunhos, verificámos que a vontade de melhorar a situação profissional surge associada à necessidade de atualização (formandos 3 e 15), mas também é visível o receio do fracasso (formando 21) ou, pelo contrário, a vontade de triunfar (formando 17). Contudo, o denominador comum é a vontade de adquirir novos conhecimentos, apesar da insegurança que o retorno à escola pode causar nos adultos (Cavaco, 2008; Rothés, 2005).

Este perfil, que aponta para a vontade de aprender e para a definição de objetivos claros, tanto a nível pessoal como profissional, repercutiu-se no trabalho realizado na formação, como se pode constatar da análise das atas.

“A turma EA 3 revela alguma heterogeneidade, mas no geral os formandos são empenhados, cooperam entre eles e são ávidos de conhecimento. A turma EA 4 tem formandos com muitas capacidades e que revelam facilidade na execução das tarefas. A turma EA 5 caracteriza-se também por formandos empenhados, recetivos e com

iniciativa própria para o desenvolvimento de trabalho individual” (ata de reunião da equipa pedagógica, datada de 09/04/2008).

Também o balanço intermédio é bastante positivo, pois dos 28 formandos que frequentaram o curso, apenas 2 adiaram o seu percurso formativo, por questões pessoais, e todos os adultos tinham as suas unidades de competência validadas.

“Na globalidade, considerou-se que a avaliação das turmas é positiva, uma vez que todos os formandos evidenciaram, no mínimo, competências que lhes permitiram a obtenção de 2 créditos, ficando assim com as unidades de competência devidamente validadas” (ata da reunião equipa pedagógica, datada de 30/06/2009).

Os dados oficiais da escola indicam que, dos 28 alunos que constituíam as três turmas, 26 se mantiveram ao longo do curso e todos conseguiram obter a sua certificação de 12º ano.

III. 4. EQUIPA PEDAGÓGICA

Neste item do trabalho será efetuada a apresentação da equipa pedagógica, bem como a caracterização do trabalho realizado por cada um dos elementos desta equipa – coordenador, mediador e formadores. Será, ainda, descrito o modo de funcionamento da equipa pedagógica, com especial destaque para as metodologias de trabalho utilizadas.

A “metodologia implica um trabalho colaborativo entre todos os elementos da equipa pedagógica, ao entender a competência como um todo complexo de saberes e saberes-fazer nos mais diversos domínios, inseparável da noção de transversalidade. Daqui decorrerá, também, a exploração adequada do trabalho pedagógico a partir dos Núcleos Geradores e Temas configurados no RCC-NS, que permitem congregar um conjunto alargado de competências e impelem a própria equipa formativa a uma

planificação conjunta e integrada das actividades a realizar com cada formando e com o grupo de formação” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 16).

Interessa, por isso, conhecer a forma como os diferentes elementos da equipa pedagógica colaboram, uma vez que os cursos EFA-NS implicam um trabalho articulado e integrado, que se organiza em torno dos núcleos geradores.

III. 4.1. ESTRUTURA

A equipa dos cursos EFA-NS, tal como já referido no ponto 2.3. deste capítulo, é constituída pelo coordenador, por dois mediadores, responsáveis pela área do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens (PRA) e por dois formadores em cada uma das Áreas de Competências-Chave, num total de seis:

- Cidadania e Profissionalidade (CP);
- Sociedade, Tecnologia e Ciência (STC);
- Cultura, Língua, Comunicação (CLC).

As suas áreas de formação eram História, Português, Inglês, Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas.

III. 4.1.1. O COORDENADOR

O coordenador, ou representante da entidade formadora, como é intitulado nos documentos oficiais, “deve assegurar, em articulação com os elementos da equipa pedagógica, a organização e gestão, nomeadamente todos os procedimentos logísticos e técnico-administrativos da responsabilidade da entidade” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 51).

O coordenador desta escola, para além deste papel de gestor, muito ligado a aspetos de carácter burocrático, foi, sobretudo, o elo de ligação entre todos os atores, desde a direção da escola, passando pelos próprios formandos, mas sobretudo pela equipa pedagógica.

Foi o coordenador o mentor da candidatura da escola e foi também ele que assegurou a divulgação dos cursos junto da comunidade educativa. Posteriormente, numa fase inicial de lançamento dos cursos, assegurou a formação interna da equipa pedagógica, tendo, para isso, recorrido a alguns convidados a trabalhar nesta área.

Como atestam as atas iniciais deste grupo de trabalho, foram dedicadas três reuniões a:

- Planificação da mediação (criação de modelos de formulários para registo da mediação);
- Definição de estratégias de mediação a desenvolver durante as entrevistas;
- Construção curricular.

O coordenador presidiu a todas estas reuniões, tendo-se verificado um trabalho de articulação, pois, de acordo com as palavras do próprio coordenador:

“nós reuníamos muito, discutíamos, falávamos muito (...)produzíamos muitos documentos.”

Para além desta articulação, o coordenador referiu, ainda, que um fator fundamental para o sucesso de todo o projeto foi a motivação.

“Tenho de os motivar, como militante da educação e do serviço público.”

De facto, a fase inicial de lançamento dos cursos EFA-NS não foi fácil, pois a equipa pedagógica não tinha formação nem experiência e desconhecia o referencial de competências-chave, documento estruturante destes cursos, bem como o respetivo

enquadramento teórico. Este foi, aliás, um dos aspetos mais referido nas entrevistas realizadas:

“Foi uma coisa nova, não sabia o que era, fui investigar, mas está tudo bem.”
(mediador)

“Não sabia nada sobre os cursos. Sabia que se tratava de educação de adultos. Ainda não tinha despertado para essa questão das Novas Oportunidades, embora já tivesse a noção dos centros CNO. Já tinha ouvido falar disso.” (formador 1)

“Éramos pessoas que não tinham tido qualquer tipo de formação para este tipo de cursos.” (formador 2)

“A princípio fiquei apreensiva, porque não conhecia a forma de funcionamento.”
(formador 3)

Este mesmo formador refere a necessidade de formação devido à complexidade do modelo, bem como dos seus documentos orientadores.

“Outro aspeto que deveria ser diferente é a formação sobre este novo modelo e sobre o referencial. Os professores que se preocuparam em fazer um bom trabalho tiveram de investir muitas horas na sua autoformação, sem sabermos se o caminho que tomámos era o correto.” (formador 3)

Esta necessidade de formação foi colmatada, pontualmente, através da realização de sessões de curta duração, internamente, e da participação em sessões de esclarecimento da responsabilidade do Ministério da Educação. Foram, ainda, realizadas reuniões informais, no âmbito de uma rede de partilha criada com parceiros das escolas mais próximas, tal como refere o coordenador.

“Aliás, logo no início, criámos uma rede de partilha, que eu acho que é importante, pois gosto muito de trabalhar em rede, com as localidades ... onde partilhamos documentos, dúvidas, anseios.”

Contudo, o trabalho de coordenação foi também dificultado pelas informações incongruentes e contraditórias do Ministério da Educação, que acabaram por dificultar o trabalho de toda a equipa e que, no início, geraram um clima de incerteza.

“Em relação ao secundário, aquilo que eu acho mais negativo é a falta de coerência sobre o modo como se deve agir em termos de funcionamento do curso. Ou seja, há afirmações contraditórias, há posturas contraditórias... e ir a uma ação de formação e ouvirmos determinadas informações e depois irmos a outra e dizerem-nos que o que foi dito anteriormente já não se aplica, mostra um processo de incoerência muito grande. Isso, acho que é o aspeto mais negativo em termos de toda a forma como o curso foi pensado e a tentativa de o implementar não está a decorrer da forma mais correta ou mais funcional, e, portanto, acho que há essa incoerência. Esta incoerência acaba por nos criar dificuldades porque nós percebemos o modelo, mas depois acabamos por descobrir que, afinal, existe um aspeto que já não funciona da mesma maneira. Portanto, as dificuldades são, sobretudo, em tentar conciliar a veracidade da informação.” (formador 1).

Pode, portanto, afirmar-se que o papel do coordenador, para além da gestão dos cursos EFA propriamente dita, se centrou-se na gestão de expectativas da equipa pedagógica e dos formandos, daí a importância da motivação como o próprio refere. De facto, tal como refere Pereira (2013), no estudo que realizou sobre processos de RVCC na Região Autónoma da Madeira, “os episódios de interação entre o coordenador/equipa e os adultos em continuidade contribuem para a constituição de relação de confiança, da mesma forma que concorrem para a diminuição da assimetria entre estes” (Pereira, 2013, p. 222).

O coordenador teve, ainda, um papel decisivo na tomada de decisões que muitas vezes eram fundamentadas numa leitura própria, que tinha em conta o contexto específico daquela escola e a necessidade de dar continuidade a este projeto.

“O certo é que apanhamos um período de informação e de contrainformação constante, mensalmente, de uma reunião para a outra, onde até a lei se contradizia.

Nós, aí, tomámos a opção de seguir o manual e seguir a lei, dentro da nossa interpretação, e do nosso poder de interpretação, e criámos o modelo.” (coordenador)

Para além disso, coube também ao coordenador o papel de equilibrar as tensões criadas pela implementação de um modelo de formação de adultos que, apesar de funcionar numa escola, não se articulava nem com os horários, nem com o calendário do modelo escolar.

“Como é que se resolve isto, num modelo tradicional de escola em que o professor tem as suas vinte e duas horas durante todos os períodos? (...) Este foi outro problema de orgânica. Ou seja, nós estávamos a criar uma escola que tinha que ser, e isso eu considero que foi um erro, completamente autónoma da outra, no sentido administrativo e no sentido de contratação, porque isso depois criou guerras entre os professores. Os que vinham à noite para os EFA e os outros que tinham reuniões de notas e acabavam em junho e os dos EFA tinham que continuar até terminar o número de horas. Assim como, por exemplo, nós para ganharmos algum tempo em dezembro e na Páscoa, enquanto os outros tinham reuniões de notas, nós continuámos a formação EFA e eu lembro-me que isso deu polémica, pois a escola à noite costumava fechar. Há este problema do conflito entre uma escola de contratação ou de quadro permanente com vinte e duas horas, com períodos definidos e uma prática nova de calendário, de trabalho completamente diferente. Esse foi um problema que nós tivemos que ir equilibrando.” (coordenador)

Esta questão das dificuldades sentidas pelos profissionais que trabalham com um modelo escolar e têm de construir novas práticas “baseadas em outras referências e concepções do saber” (Cavaco, 2008, p. 452) é um dos aspetos em destaque na tese de doutoramento de Cavaco pois, tal como refere, “embora se reconheça uma evolução permanente das equipas, a influência do modelo escolar é uma fragilidade de alguns cursos EFA” (Cavaco, 2008, p. 436).

Este equilíbrio referido pelo coordenador, apesar de difícil, foi possível graças a uma equipa pedagógica coesa, apesar de todos os constrangimentos já apontados –

falta de formação, desconhecimento do modelo, incongruência de informações do Ministério da Educação.

“Gostei muito de trabalhar com os colegas, foi um ambiente bom e a equipa, acho que sim, trabalhou bem.” (mediador)

“O trabalho de equipa foi fundamental para levarmos estes cursos a bom porto.” (formador 3)

“E houve que adaptar essas pessoas e que aprender e qualificamo-nos todos. O que eu gostei do projeto foi que acabamos por andar por ali, a discutir uns com os outros, mas a aprender e a vencer dificuldades, embora com algumas resistências.” (coordenador)

Outro aspeto a apontar prende-se com importância da liderança, referida pelo coordenador como fundamental para a concretização deste projeto:

“conseguimos dar a volta a este desafio e eu penso que tem a ver também com a liderança e com a aposta feita.” (coordenador)

III. 4.1.2. O MEDIADOR

O mediador é um elemento chave da equipa pedagógica, pois, de acordo com as orientações, é ele que:

- *“intervém na realização do diagnóstico avaliativo inicial de triagem e posicionamento dos candidatos num processo de qualificação;*
- *intervém no processo de recrutamento e selecção dos adultos, colaborando com o representante da entidade promotora/formadora na constituição dos grupos de formação;*
- *garante o acompanhamento e a orientação pessoal, social e pedagógica dos adultos;*
- *assegura a articulação entre as partes envolvidas no Curso EFA-NS, como intermediário privilegiado entre a equipa formativa e o grupo de formação, e entre estes e a entidade promotora/formadora;*

– coordena a equipa pedagógica no processo formativo, fazendo cumprir os percursos formativos individuais e do grupo de formação” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 52).

Para além destas competências, o mediador referiu ainda no seu relatório que tentou “manter a assiduidade²⁰ controlada, de forma a permitir aos formandos justificar as suas faltas”, situação que denota a preocupação em assegurar a conclusão do percurso formativo dos formandos.

É também o mediador que assegura a área do Portefólio Reflexivo das Aprendizagens (PRA), não podendo ser “simultaneamente, formador de nenhuma área de formação, de forma a assegurar a isenção e disponibilidade no exercício das suas funções” (Gomes & Rodrigues, 2007, p.52). Neste âmbito, o papel do mediador é:

“estar com os alunos, em que estou a ajudar a organizar o portefólio.” (mediador)

O mediador referiu, no seu relatório, que orientou os formandos:

“na construção dos portefólios e no processo de elaboração das reflexões críticas necessárias a cada área de competências.” (mediador)

Neste relatório, é também apresentada a sua visão do que é o PRA:

“O portefólio não é mais do que a organização (em dossiê ou noutro suporte) de todo o material e vivências relevantes na vida do formando nestes meses de formação. Nessa linha de pensamento, a minha função, enquanto mediadora, foi ajudá-los a refletir sobre a ‘utilidade’ destas vivências, organizar os documentos e atividades que demonstrem o seu percurso formativo e as competências que foram e irão evidenciar ao longo do mesmo.” (mediador)

De facto, o mediador destes cursos EFA foi o responsável por organizar todo o processo, com o apoio da restante equipa pedagógica, desde a fase de mediação, em

²⁰ A assiduidade não deve ser inferior a 90% da carga horária total.

que realizou as entrevistas, até à fase de articulação de todo o trabalho formativo, com os formadores, mas também com os formandos. Como o próprio mediador refere:

“É tipo diretor de turma, (...) quem está a mediar os formandos e os formadores e gere, no fundo, todo o processo”.

Esta associação ao diretor de turma, mostra essa ligação que se estabelece quase de imediato com uma realidade conhecida – a escolar.

O papel do mediador é extremamente abrangente e complexo, pois implica um conhecimento profundo de todos os documentos de referência do curso, bem como do trabalho que é realizado em todas as áreas de competências, para que se possa fazer um trabalho de articulação entre todos os elementos da equipa. É necessário, ainda, um profundo conhecimento dos formandos. Ou seja, o mediador deve conhecer “a *matriz experiencial* dos adultos, as suas histórias, experiências e motivações de vida e a *matriz sócio-cultural* onde estes indivíduos se inserem e desenvolvem as suas trajetórias pessoais, profissionais, culturais, entre outras” (Gomes & Rodrigues, 2007, pp. 16-17).

Esta importância que assume por um lado a experiência do adulto, e, por outro, o contexto em que está inserido deve orientar o trabalho da equipa pedagógica e deve estar refletido nas reflexões que os formandos efetuam, nos seus portfólios reflexivos de aprendizagem.

III. 4.1.3. OS FORMADORES

O papel dos formadores está também definido nas orientações da ANQ, competindo-lhes:

“– desenvolver a formação na área de formação para a qual está habilitado;

- *conceber e produzir os materiais didáctico-pedagógicos e os instrumentos de avaliação necessários ao desenvolvimento do processo formativo na área que desenvolve;*
- *trabalhar em estreita cooperação com os restantes elementos da equipa pedagógica ao longo do processo formativo, designadamente no desenvolvimento dos processos de avaliação da Área de PRA” (Gomes & Rodrigues, 2007, pp. 52-53).*

Este foi de facto o trabalho realizado pelos formadores, associado a um grande empenho- *“isto exige um trabalho individual fora das aulas muito grande”* (formador 2) - no sentido de fundamentar as práticas pedagógicas e de construir os materiais necessários não só para a fase inicial de mediação, mas também para todo o processo de formação, desde a planificação à avaliação.

“No início, sem os conhecermos bem, é até bastante complicado. (...) Passamos muito tempo a descodificar o referencial e, olhando para os exemplos propostos, adequarmos materiais, fichas de trabalho e apresentações, que respondam ao referencial e que se adequem àqueles formandos específicos. Por exemplo, no que diz respeito à avaliação dos formandos, tivemos de construir grelhas de raiz. E foi tudo feito por nós. E eu acho que essa parte foi um pouco complicada.” (formador 3)

Os formadores estavam também conscientes da necessidade de trabalhar de forma diferente em relação ao modelo escolar a que estavam habituados, o que, associado ao desconhecimento do RCC-NS e à dificuldade em interpretar este documento, criou alguns constrangimentos, tal como os próprios formadores referem.

“Esse referencial de competências, na minha opinião, vinha numa linguagem um pouco difícil de descodificar (...) Logo no início, por exemplo, nós debatemo-nos com um grande dificuldade. Chega o referencial, tomem o referencial, trabalhem em função deste referencial. Portanto, não tínhamos qualquer metodologia, ou um livro de apoio, uma sessão de esclarecimento, nada.” (formador 2)

“O trabalho que realizamos com os cursos EFA é bastante diferente, mais trabalhoso, no sentido de preparar as aulas, da planificação, porque há muitos fatores a ter em conta.” (formador 3)

Esta diferença de práticas é referida pelos três formadores e também pelo coordenador, sendo assumida pela equipa pedagógica como uma preocupação. A análise dos seus testemunhos permitiu identificar cinco aspetos principais no que diz respeito ao papel que deve ser assumido pelos formadores nos cursos EFA-NS:

1- Utilização de estratégias inovadoras:

“(...) trabalhar de modo diferente, vão-me obrigar a implementar um determinado ritmo, que não era aquilo a que eu estava habituada. Vão-me obrigar, também, a tentar pesquisar e a encontrar estratégias inovadoras para a implementação da disciplina, da área.” (formador 1)

“A experiência é completamente nova e vamos utilizando práticas pedagógicas diferentes, o que poderá ser uma mais valia.” (formador 3)

2- Utilização de um método não diretivo:

“Não podemos ser muito impositivos, temos que ser mais maleáveis, embora haja coisas idênticas em relação ao ensino regular, que é o facto de eles necessitarem, igualmente, da atenção que damos aos mais novos, de quererem sentir que o professor os acompanha, que se interessa por eles e tudo isso.” (formador 1)

“Tem de haver uma psicologia muito grande por parte do formador. Não lhes posso dizer que estava mal. Dizíamos, antes, ‘Vamos ler aqui bem a questão. Vamos completar um bocadinho melhor. Vamos fazer uma organização diferente.’ E, mesmo assim, alguns não gostam muito. Tem que se dar a volta de maneira a que eles não achem ofensivo. E alguns respondiam mesmo ‘Então, mas o trabalho é seu ou é meu?! Mas é a minha opinião ou é a sua?!’. A maneira como eu controlei, mais ou menos, a questão foi ‘Vocês já perceberam que não têm um programa, onde diz que têm que dar isto, isto e isto. Mas temos um referencial de competências ao qual temos que obedecer!’.” (formador 2)

3- Dinamização de sessões não expositivas:

“Um sistema diferente, claro, pois as aulas não são expositivas.” (formador 2)

“Por exemplo não devemos fazer aulas expositivas.” (formador 3)

“As pessoas ainda traziam a representação do professor antigo. E isso não é assim.”
(coordenador)

4- Integração das experiências dos formandos em contexto de formação, como ponto de partida para novas aprendizagens:

“Isso, eu achava, extremamente, interessante! (...) E, sempre que possível, aproveitar as experiências que eles traziam num determinado conceito, eu punha-os a eles a apresentar. E recordo-me que numa determinada unidade, virada para as Físicas e Químicas, uma das atividades que eles propunham no referencial, por exemplo, era o funcionamento de um motor de um automóvel. Eu do ponto de vista dos conceitos físicos eu sabia como funcionava. Mas agora, eu não vou para as aulas com essa linguagem porque senão eles não me entendem... mas a prática que eles conheciam, eu não tinha. Então, eu peço a esse aluno, que é mecânico, que me venha ajudar a dar a aula. E ele respondia ‘EU?! Sim, sim. Aliás, vai começar’. Essas duas sessões foram interessantíssimas! E eu, quando achava que era oportuno, metia a mão no ar e dizia ‘Estão a ver porque é que o motor funciona. Olha, ali já podemos aplicar aquela fórmula da física por estes motivos’. Mas eu aprendi muito! Eu naquela altura fiquei a saber imenso sobre carros que eu não sabia! E o formando ficou satisfeito, sentiu que sabia muito.” (formador 2)

“Devemos tentar adequar a experiência dos formandos para o contexto da formação, o que não é fácil. (...) E incentivávamo-los a partilhar esses conhecimentos com o resto da turma e eles ficam felizes! Mas é muito nosso.” (formador 3)

5- Trabalho em equipa para articular as atividades e, conseqüentemente, as aprendizagens:

“O trabalho de equipa é fundamental. E depois, para não haver repetição, porque, por exemplo, o referencial de Cultura, Língua, Comunicação era nalguns aspetos idêntico

ao nosso. É evidente que nós tínhamos que trabalhar quase o mesmo tema, mas tínhamos que ter um cuidado extremo para não estarmos a repetir.” (formador 3)

A equipa de formadores era bastante coesa e, apesar das limitações criadas pela falta de formação e pela ausência de experiência com este modelo, houve a vontade de mudar, o que implicou um processo de aprendizagem da própria equipa, como refere o coordenador.

“Os cursos trouxeram-nos primeiro, a necessidade de aprendizagem e de autoformação e isso fizemos, partimos pedra sobre o assunto, sobre os referenciais, porque as reuniões que nós fizemos sobre isso, não serviam.” (coordenador)

Também as práticas pedagógicas a que os formadores estavam habituados acabaram por ser alteradas.

“As mudanças de práticas é que foram difíceis porque nós não tínhamos formação. Isto foi lançado e nós, felizmente, tínhamos uma série de recursos que utilizamos para autoformação e heteroformação, o que provocou mudanças.” (coordenador)

Estas mudanças acabaram por ter implicações na escola, no ensino diurno, como refere o coordenador, mas apenas nos docentes que lecionavam nos dois modelos, escolar e de adultos, devido à pouca disseminação de boas práticas.

“Contudo, a escola nunca aceitou a noite, como um elemento importante de escola e de formação e de renovação, porque alguns professores de noite, acabaram por ficar de dia e levaram alguns saberes, aprendizagens e metodologias que aplicaram de dia. Atenção! Isso também foi importante a esse nível.” (coordenador)

Este necessário afastamento do modelo escolar, que se organiza numa lógica disciplinar, para implementar um RCC-NS orientado por competências-chave é, também, referido em vários estudos (Ávila, 2008; Cavaco, 2008), apesar de serem assumidas as dificuldades por parte dos formadores e das equipas pedagógicas

“longamente socializados (por formação e prática profissional) por referência ao modelo escolar tradicional” (Ávila, 2008, p. 379), tal como acontece nesta escola.

III. 4.2. METODOLOGIA DE TRABALHO

O trabalho de campo teve início em novembro de 2007, altura em que foram realizadas as primeiras reuniões de coordenação dos cursos, com vista à sua divulgação, organização e abertura. Esta fase de preparação contemplou não só aspetos de carácter administrativo, mas, sobretudo, pedagógicos, em que o coordenador reunia com os mediadores e formadores, no sentido de definir a metodologia a seguir.

Do acompanhamento destas reuniões de trabalho iniciais, salientou-se o desconhecimento face aos cursos EFA-NS e a inexperiência dos elementos da equipa, apesar de todos os formadores terem dado aulas no ensino noturno. Esta situação implicou um trabalho preparatório bastante intensivo, quer para a análise da legislação e do Referencial de Competências-Chave do curso, mas também para a preparação de toda a documentação necessária ao seu lançamento. Nesse sentido, nas primeiras reuniões, realizadas no mês de novembro de 2007, a equipa pedagógica preparou a construção curricular e criou modelos de formulários para o registo das sessões de mediação iniciais, a utilizar durante as entrevistas aos candidatos. Estes modelos foram construídos com base no Referencial de Competências-Chave.

Dada a importância que assumiram as reuniões iniciais da equipa pedagógica, pois foi aí que foram construídos os modelos de documentos e elaborada a construção curricular, será feita uma descrição mais pormenorizada do trabalho realizado pela equipa. De realçar que, para além destas reuniões formais, com toda a equipa, os formadores reuniam semanalmente com o seu par pedagógico, isto é o docente a quem tinha sido atribuída a mesma área de competências, para proceder à respetiva construção curricular.

Foram realizadas cinco reuniões formais entre o dia 7 de novembro e 17 de dezembro de 2007, de acordo com o quadro seguinte.

Quadro 30 – Reuniões iniciais da equipa pedagógica

Nº da reunião	Data	Ordem de trabalhos
Um	07/11/2007	1- Lançamento dos cursos EFA secundário; 2- Planificação da mediação; 3- Construção curricular; 4- Outros assuntos.
Dois	12/11/2007	1- Mediação dos cursos EFA; 2- Criação de modelos de formulários para registo da mediação; 3- Estratégia de Mediação a desenvolver durante as entrevistas.
Três	14/11/2007	1- Mediação dos cursos EFA; 2- Criação de modelos de formulários para registo da mediação; 3- Estratégia de Mediação a desenvolver durante as entrevistas.
Quatro	05/12/2007	1- Balanço das entrevistas; 2- Lançamento dos cursos EFA.
Cinco	17/12/2007	1- Formação de grupos de trabalho.

Na primeira reunião procedeu-se à apresentação da equipa, seguindo-se um período de análise da legislação em vigor e do RCC-NS. O coordenador do curso fez ainda referência a várias incongruências veiculadas nas reuniões realizadas com os responsáveis do Ministério da Educação. Dada a existência dos cursos EFA, nível 3, nesta escola, o coordenador refletiu sobre a experiência já adquirida e as ilações a tirar para os cursos EFA nível secundário, sobretudo ao nível da mediação.

Posteriormente, procedeu-se à análise das fichas de inscrição, tendo sido feita uma pré-seleção dos formandos, tendo-se dado prioridade a formandos com o 9º ano de escolaridade e residentes no concelho. Para finalizar a reunião, procedeu-se à calendarização das entrevistas de mediação com os candidatos selecionados.

As duas reuniões seguintes, realizadas a 12 e 14 de novembro de 2007, decorreram com a mesma ordem de trabalhos, pois houve necessidade de concluir a planificação da mediação. Na reunião do dia 12 de novembro, por forma a facilitar o trabalho dos formadores, foram apresentados documentos de trabalho utilizados noutras escolas para as sessões de mediação, tendo-se procedido à criação dos modelos a utilizar nesta escola. A equipa optou por criar estes modelos a partir dos documentos do 3º ciclo, já utilizados na escola, e do referencial de competências-chave do nível secundário, no sentido de adequar esta fase de mediação a um diagnóstico prévio.

Na reunião seguinte, realizada a 14 de novembro, procedeu-se à apresentação dos documentos criados na reunião anterior e à respetiva validação, após a inclusão de pequenas alterações. A equipa delineou, ainda, a metodologia a seguir em cada entrevista com os candidatos, tendo sido criados três grupos, com dois formadores cada. As entrevistas ficaram calendarizadas para os dias 19 a 30 de novembro, a partir das 19 horas, tendo sido estipulada uma duração de 30 minutos.

A metodologia acordada implicava o preenchimento, por parte de cada candidato, de uma ficha de apresentação, seguindo-se a entrevista propriamente dita, onde um dos formadores preenchia a ficha do participante e o guião da entrevista. Após a saída do candidato, os formadores deveriam efetuar uma breve apreciação global do candidato, que seria registada no guião da entrevista, no item “Parecer”.

Finalmente, deliberou-se a marcação de nova reunião, após as entrevistas, para análise dos processos dos formandos, com vista à criação das turmas e, eventualmente, encaminhamento de alguns formandos para processos de RVCC, num Centro Novas Oportunidades.

A reunião realizada para a constituição dos grupos de formação teve lugar no dia 05 de dezembro de 2007, sendo sido efetuado um balanço positivo das entrevistas efetuadas aos candidatos.

“Os formadores referiram que foi uma experiência positiva e enriquecedora” (ata do dia 05/12/2007).

Foram criadas três turmas, com 44 formandos, distribuídos da seguinte forma:

- Turma EA 3 – 16 formandos;
- Turma EA 4 – 14 formandos;
- Turma EA 5 – 14 formandos.

De salientar que, no dia 13 de dezembro de 2007 e 28 de janeiro de 2008, foram realizadas reuniões com os candidatos. Na primeira data para se proceder à apresentação do cursos, da sua estrutura, carga horária e avaliação, assim como para proceder à assinatura dos contratos de formação. Na segunda reunião, o presidente do conselho executivo e o coordenador do curso procederam à receção dos formandos e à apresentação das atividades de formação que tiveram lugar durante esta primeira semana, a saber:

- Sessão de formação 1 – O Portefólio Reflexivo de Aprendizagens como modelo de avaliação na formação de adultos;
- Sessão de formação 2 – O Centro de Recursos e a sua utilização na formação de adultos;
- Sessão de formação 3 – Os meios telemáticos como recursos de aprendizagem e comunicação.

Pretendia-se, desta forma, criar as condições necessárias para que os formandos tivessem contacto não só o modelo de avaliação que iriam utilizar durante a formação, isto é o Portefólio Reflexivo de Aprendizagens, mas também que conhecessem os recursos existentes na escola e que poderiam ser úteis durante o seu processo formativo. A sessão 3 pretendia, sobretudo, veicular alguns conhecimentos informáticos para os formandos que necessitavam e, desta forma, fazer um diagnóstico prévio da situação das turmas face à utilização das TIC.

O coordenador salientou o carácter inovador desta formação inicial destinada aos formandos, referindo que serviu de modelo para outras escolas.

“Nós fazíamos, depois da seleção, uma receção e uma formação, durante uma semana, que veio a criar modelo em alguns sítios, mas eu penso que era muito qualificado o que nós fazíamos. Falávamos do portefólio, falávamos do trabalho de projeto, do Centro de Recursos e Documentação, e das competências a desenvolver. A nossa ideia era um bocadinho escolarizante... chegámos a ser atacados por parceiros.” (coordenador)

Este carácter “escolarizante” dos cursos EFA-NS nesta escola é assumido frontalmente pelo coordenador, aspeto que é visto na escola como uma mais valia, sinónimo da qualidade do trabalho desenvolvido por esta equipa.

As aulas, propriamente ditas, tiveram início no dia 11 de fevereiro de 2008, após a interrupção do Carnaval e terminaram em dezembro de 2009.

Após o início das sessões de formação, a equipa pedagógica reunia duas a três vezes por mês, de acordo com as necessidades (Anexo IX), num total de 30 reuniões. Da análise destas reuniões, constatou-se que a equipa pedagógica procedeu à construção curricular, à avaliação dos núcleos geradores, à apreciação dos portefólios e à atribuição de créditos.

Sistematiza-se, de seguida, o trabalho realizado nestas reuniões.

Foram realizadas 13 reuniões para a **construção curricular**, onde, para além da definição das atividades a realizar em cada área, foram criadas grelhas de:

- Observação;
- Registo dos créditos;
- Desenho curricular.

Nas reuniões de construção curricular houve ainda a preocupação de fazer uma análise comparativa de todas as atividades planificadas, no sentido de evitar

repetições e fomentar articulações. Esta necessidade de trabalhar em equipa, é reiterada na ata do dia 13/02/2008.

“Foi realçada a importância do trabalho em equipa e par pedagógico, pelo que todas as atividades têm de ser elaboradas e coordenadas de forma a que exista sempre articulação quer na mesma área, quer no conjunto das áreas”.

A **avaliação dos núcleos geradores** foi realizada durante 6 reuniões, tendo sido identificadas as competências-chave geradas e evidenciadas a partir dos temas trabalhados e devidamente identificados no RCC-NS. De realçar que a planificação conjunta das atividades a realizar com o grupo de formação facilitou este trabalho de avaliação.

A **apreciação dos portefólios** e a **atribuição de créditos** teve lugar em cinco reuniões. Relativamente à análise dos portefólios reflexivos de aprendizagens, esta foi efetuada pela equipa pedagógica com base na grelha de observação que era constituída por três parâmetros que de seguida de apresentam.

1. Apresentação:

- Organização;
- Criatividade / originalidade;
- Correção linguística dos documentos;
- Indicação dos documentos datados;
- Indicações bibliográficas corretas;
- Registo sob a forma de diferentes suportes como textos escritos, sites, CD-roms, entre outros.

2. Seleção de documentos: este parâmetro era avaliado em cada uma das áreas de competências (CLC, STC e CP). Tal como é referido na própria grelha de avaliação, a seleção dos materiais devia evidenciar as competências

desenvolvidas nas diferentes áreas de formação, demonstrando atividades relativas ao interagir / atuar.

3. *Capacidade reflexiva, crítica e criativa* do formando sobre as atividades desenvolvidas. Os parâmetros avaliados em cada uma das áreas de competências eram:

- Aprendizagens realizadas;
- Dificuldades sentidas;
- Impacto das experiências a nível pessoal / profissional;
- Pontos fortes / fracos das atividades.

A metodologia utilizada era a seguinte:

“o corpus da documentação incluído no PRA relativo aos núcleos geradores em avaliação foi apreciado na sua totalidade a que se seguiu o preenchimento do documento de registo dos pareceres daí emanados” (ata de 30/06/2009).

No que diz respeito aos critérios de evidência²¹, os formadores validavam as competências evidenciadas por cada formando, seguindo-se o registo dos créditos em cada uma das áreas de competências nas grelhas finais de registo.

Para além destas reuniões, em que estavam presentes todos os elementos da equipa e por vezes o próprio coordenador, foi estipulada a necessidade dos formadores responsáveis por cada área reunirem para proceder à construção curricular e à elaboração de documentos de apoio à formação. Este assunto foi debatido na reunião do dia 27/02/2008.

²¹ O formando tem de obter 44 créditos para que seja certificado, o que corresponde a 16 créditos em Cidadania e Profissionalidade; 14 créditos em Sociedade, Tecnologia e Ciência; 14 créditos em Cultura, Língua, Comunicação.

“Foi focada mais uma vez a importância dos formadores articularem as atividades, de modo a dar continuidade aos trabalhos iniciados em co-docência ou individualmente em sessões anteriores. Para isso foram estipuladas horas de trabalho conjunto a realizar à segunda ou quinta-feira”.

Contudo, nem todos os formadores estavam disponíveis para fazer reuniões de trabalho sem estas estarem devidamente convocadas ou contempladas no horário de trabalho, o que levou a equipa a marcar de forma formal algumas reuniões, como podemos constatar na ata do dia 09/04/2008.

“Procedeu-se ainda ao balanço das metodologias de trabalho por área de competências. No geral, o balanço é positivo não tendo havido dificuldades de articulação entre grupo/par pedagógico, dado que se tem discutido o desenho curricular e a partir daí são elaborados os materiais de trabalho e é feita a articulação inter pares/grupos contemplando sempre o carácter de continuação do trabalho na turma. Contudo, na Área de Competências de CLC não tem havido coordenação de todas as atividades entre o grupo/par pedagógico por dificuldade em encontrar um horário que seja compatível para todos. Apenas se tem feito trabalho coordenado de forma sistemática entre os pares de Língua Estrangeira. Perante esta situação os mediadores referiram que, em ata de sessão de trabalho anterior, ficou registado que as horas de trabalho conjunto teriam lugar à segunda ou quinta-feira. Foi mencionado que se iriam marcar reuniões de trabalho por convocatória para esta Área.”

Este assunto voltou a ser abordado no dia 09/04/2008:

“... foi referida a necessidade de se contemplarem, nos horários mais horas de trabalho atribuídas à componente letiva para reuniões e à não letiva para trabalho da equipa”.

De facto, o trabalho da equipa pedagógica estava contemplado nas orientações da ANQ (2007), sendo atribuídas 10 horas na carga horária de cada formador para a realização do trabalho de Balanço de Competências ao longo do percurso formativo. Este trabalho era efetuado em articulação com o mediador, sendo sugerida uma regularidade bimensal. No entanto estas horas não eram suficientes, o que acabou por

causar alguns constrangimentos, que foram ultrapassados de forma formal com a marcação de reuniões para o trabalho de articulação entre os docentes da área de CLC.

Constata-se, por isso, que nem todos os elementos da equipa estavam disponíveis para a realização do trabalho de articulação que é fundamental nestes cursos, sem que este estivesse marcado no seu horário de trabalho, o que levou a coordenação a agendar reuniões formais. Este trabalho de articulação não é usual no ensino regular, em que os docentes planificam as suas aulas de forma individual, sem haver a necessidade de planificar atividades com os restantes docentes da turma, pelo que é provável que haja alguma dificuldade em aceitar um modelo cujas regras se afastam do modelo escolar a que os docentes estavam habituados. Esta situação deixa transparecer alguma resistência e até mesmo dependência do ensino regular, dados também referidos por outros estudos (Aguiar, 2013; Ávila, 2008), apesar da preocupação da equipa pedagógica em cumprir os objetivos do Referencial.

Para além deste trabalho conjunto, os formadores tinham, ainda, de planificar uma atividade integradora, por cada núcleo gerador, com contributos de todas as áreas de competências.

“A construção das aprendizagens far-se-á através do recurso a ‘Actividades Integradoras’, convocando competências e saberes de múltiplas áreas do saber, que se interseccionam, funcionando em conjunto para concretizar a resolução de problemas, gradualmente mais complexos, implicando e gerando uma atitude activa no desenvolvimento de aprendizagens significativas para os formandos” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 15).

Dada a importância que assumem estas atividades integradoras na matriz dos cursos EFA-NS, optou-se por apresentar uma breve síntese das atividades realizadas pelos formandos, ao longo do curso. Estas atividades envolviam todos os formandos na sua preparação e dinamização, em articulação com os formadores das diferentes

áreas e com o próprio mediador. O quadro seguinte ilustra as doze atividades realizadas ao longo do curso.

Quadro 31 – Atividades integradoras dos cursos EFA-NS

Calendarização	Atividade
2 dezembro 2008	Colóquio “Debater Saúde” (dinamizado por enfermeiras do Centro de Saúde)
19 fevereiro 2009	Colóquio “Poupança e Endividamento” (dinamizado por um jurista representante da DECO)
23 maio 2009	Visita de Estudo ao Museu dos Transportes e Comunicações - Porto
12 janeiro 2009	Visita de estudo a uma IPSS – Lar de idosos
24 janeiro 2009	Ação de Solidariedade no Centro de Bem-estar Social
30 janeiro 2009	Colóquio sobre a experiência do voluntariado
20 março 2009	Exposição e colóquio sobre violação dos direitos humanos
11 novembro 2009	Comemoração do dia de S. Martinho
21 novembro 2009	Visita de estudo ao Carsoscópio
5 dezembro 2009	Visita de estudo à cidade do Porto
10 dezembro 2009	Comemoração do Dia Mundial de Luta Contra a SIDA
16 de dezembro de 2009	Festa / Jantar de Natal dos Cursos Noturnos

De realçar que estas atividades integradoras envolviam não só toda a equipa pedagógica, mas também todos os formandos e, sempre que possível, eram abertas à comunidade escolar e, por vezes, à comunidade local, tendo sido efetuadas exposições, visitas de estudo, colóquios, entre outras atividades (Anexo X).

III. 5. O MODELO DE FORMAÇÃO DOS CURSOS EFA-NS

O modelo de formação dos cursos EFA-NS baseia-se “numa perspectiva de aprendizagem por competências e na centralidade das histórias de vida e opções pessoais, sociais e profissionais do adulto” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 8), permitindo o reconhecimento dos saberes e das competências adquiridas ao longo da vida e, consequentemente, a construção de percursos formativos flexíveis, adequados a cada adulto (Aguiar, 2013; Guimarães, 2010; Quintas, 2008).

“O desenho curricular de cada curso é estruturado em função dos conhecimentos já adquiridos pelos formandos que o frequentam, da sua experiência pessoal e profissional, bem como dos diferentes contextos sócio-económicos e culturais em que estão inseridos. Um outro indicador de inovação dos cursos EFA é a participação dos formandos; em todas as decisões de carácter curricular, o seu comprometimento na construção de um currículo que corresponda aos seus interesses é absolutamente fundamental. (...) Trata-se de uma abordagem curricular que gera e convida a novas formas de compreensão e de comprometimento com o processo de construção e de desenvolvimento curricular” (Quintas, 2008, p. 6)

Este modelo, que se caracteriza pela sua flexibilidade e inovação, assenta nas Áreas de Competências-Chave do RCC-NS e na Área do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Pressupõe-se a diversificação e flexibilidade das práticas pedagógicas e também processuais.

“Esta adaptabilidade do Referencial de Competências-Chave e, consequentemente, do modelo de formação proposto deverá ir ao encontro de uma perspectiva de construção local, caso a caso, no respeito pelos condicionalismos dos projectos pessoais e profissionais do indivíduo” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 14).

A experiência do adulto, bem como o contexto pessoal, social e profissional em que se move é um aspeto fundamental a ter em conta no desenho curricular do curso,

o que corresponde, efetivamente, à existência de percursos formativos diversificados dentro de uma mesma turma, o que acaba por ser enriquecedor.

“ Daqui decorre que o desenho curricular de base acabará por se concretizar numa pluralidade de percursos formativos que, integrados numa estrutura modular de formação, são adequados aos diferentes perfis em presença, o que implica, necessariamente, que os formadores trabalhem segundo metodologias de diferenciação pedagógica” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 14).

Nesse sentido, o processo de construção curricular deve permitir a construção de um modelo formativo que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem dos adultos, bem como as suas características individuais (Gomes & Rodrigues, 2007).

A articulação com o meio é também muito importante, pelo que os percursos formativos devem ter em conta o meio regional, profissional e social em que o adulto está inserido, “numa perspectiva integrada de desenvolvimento sócio-profissional, simultaneamente, individual e colectivo” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 14). As orientações do RCC-NS propõem, por isso, a criação de materiais pedagógicos adequados não só aos perfil dos formandos, mas também às características regionais e locais.

Outro dos aspetos considerado central é o facto das competências-chave serem vistas “como competências em e para a acção, trabalhadas com vista ao saber em uso, transferível para situações de aprendizagens diferenciadas” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 15), onde se integram os domínios privado, profissional, institucional e macroestrutural. O processo de aprendizagem deve construir-se em torno de temas.

Tendo em conta uma lógica de construção das aprendizagens, devem ser dinamizadas *Atividades Integradoras* que visam mobilizar as diferentes competências e saberes dos formandos, implicando-os no desenvolvimento de projetos de aprendizagem que se esperam cada mais complexos. Toda esta articulação só é possível se a equipa pedagógica trabalhar de forma colaborativa, favorecendo a transversalidade das aprendizagens dos formandos, o que implica uma “planificação conjunta e integrada das actividades a realizar com cada formando e com o grupo de formação” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 16).

No que diz respeito à avaliação dos formandos, esta baseia-se em “instrumentos de natureza qualitativa, que permitirão aferir as aprendizagens que tomam corpo e forma no Portefólio Reflexivo de Aprendizagens” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 16). De facto, é no PRA que os formandos vão retratar o seu percurso formativo e as aprendizagens realizadas. Este documento deve permitir uma “visão retrospectiva (do trabalho desenvolvido) e prospectiva (do trabalho a desenvolver)” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 16), fomentando o envolvimento do formando e a sua consequente autonomia, “num processo constante de reflexão-acção” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 16).

Em síntese, podemos afirmar que este modelo de educação e formação de adultos está assente em cinco pressupostos principais:

1. Aprendizagem por competências;
2. Centralidade da experiência do adulto;
3. Práticas formativas assentes na diferenciação pedagógica e na flexibilidade dos percursos formativos;
4. Transversalidade das aprendizagens e sua articulação com o contexto;
5. Avaliação em torno do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Estes cinco pontos, que correspondem de facto aos pressupostos dos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, serão o ponto de partida para a análise do modelo implementado por esta escola.

III. 5.1. O MODELO DE FORMAÇÃO IMPLEMENTADO NA ESCOLA

Um dos objetivos deste estudo é conhecer o modelo de formação implementado nesta escola, verificando a sua adequação às recomendações legais e aos pressupostos teóricos, pelo que se procedeu à observação de duas sessões em cada uma das áreas de competências – Cidadania e Profissionalidade; Sociedade,

Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua, Comunicação; Portefólio Reflexivo de Aprendizagem - em dois momentos distintos, no início no curso de formação, durante o mês de abril de 2008, e no final, no mês de junho de 2009.

Esta observação das sessões de formação pretende contribuir para uma análise mais aprofundada das práticas pedagógicas utilizadas em contexto de formação, isto é da metodologia de trabalho utilizada pelos diferentes formadores, bem como das interações que se estabeleciam entre todos os intervenientes no processo formativo.

Nesse sentido, foi efetuado um registo escrito da observação de cada sessão, tendo-se procedido à sua análise de conteúdo (Anexo XI) e feito as respetivas inferências, devidamente validadas com os dados recolhidos nas entrevistas, nas conversas informais com os formadores e com os próprios formandos e nos documentos recolhidos. De realçar que a investigadora assumiu a posição de observadora, procurando que a sua presença não interferisse no normal funcionamento do trabalho.

Tendo em conta os dados recolhidos durante a observação, neste item do trabalho será feita a caracterização do modelo de formação implementado nesta escola, com base na proposta de Lesne (1984), no sentido de caracterizar as relações que se estabelecem em contexto formativo, com vista à identificação do modo de trabalho pedagógico mais representativo (cf. capítulo I, ponto 6.2.). Tal como já referido neste trabalho, e defendido por Lesne (1984), o modo apropriativo é o mais adequado à educação de adultos, pois centra-se na inserção social do formando que é visto como agente social, sendo a formação encarada como um processo contínuo que faz parte integrante da vida do adulto.

“O MTP 3²² integra, no campo pedagógico, a inserção real e concreta das pessoas em formação, por uma verdadeira descentralização do acto de formação. (...) Trata-se de ter em conta, real e efectivamente, a relação pedagógica enquanto relação instaurada entre termos sociais que serão, ao mesmo tempo, o ponto de partida, o suporte e o ponto de chegada do acto de formação” (Lesne, 1984, p. 152).

²² Sigla utilizada por Lesne (1984) para designar o Modo de Trabalho Pedagógico de tipo apropriativo, centrado na inserção social.

No entanto, nenhum dos três modos de trabalho pedagógico é estanque, pelo que “longe de se excluírem uns aos outros” (Lesne, 1984, p. 43), poderão articular-se no ato de formação.

É esta relação pedagógica, que se estabelece no ato formativo, que será alvo de análise neste item do trabalho, que se divide em dois pontos principais.

1. Caracterização do modelo implementado - pretende-se analisar a forma como se estabelecem as relações entre os diferentes intervenientes no processo formativo, sendo os dados recolhidos analisados à luz dos modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne (1984).

Serão analisados os seguintes parâmetros, pois, para além de se articularem com a proposta de Lesne, decorrem das inferências efetuadas com base na observação das sessões de formação:

- Papel do formador;
- Papel do formando;
- Formação: planificação, dinamização e avaliação.

Estes três parâmetros permitem verificar, por um lado como se estabelece a relação com o poder e com o saber (Lesne, 1984) em contexto formativo (papel do formador e do formando) e, por outro, qual é a lógica do trabalho pedagógico e qual é o seu ponto de apoio (Lesne, 1984), pelo que será analisada a forma como os formandos participam nos diferentes momentos da formação, desde a planificação à avaliação.

2. Metodologia utilizada pelos formadores – neste item, será dada especial atenção aos meios pedagógicos utilizados, isto é aos métodos e técnicas que os formadores implementam em contexto formativo, bem como aos recursos que são disponibilizados. Será também analisada a forma como a experiência dos formandos é utilizada em contexto de formação.

Nesse sentido, serão analisados os seguintes aspetos:

- Meios pedagógicos: “métodos, técnicas ou procedimentos” (Lesne, 1984, p. 45);
- Recursos utilizados;
- Papel da experiência.

Finalmente, será efetuada uma síntese geral sobre o modelo de formação implementado nos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, nesta escola, no sentido de identificar convergências e/ou divergências entre o modelo implementado e o modelo preconizado pelas recomendações institucionais (cf. Capítulo III, ponto 5), sendo, também, analisada a sua adequação face aos pressupostos teóricos subjacentes à educação de adultos.

III. 5.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO MODELO IMPLEMENTADO

No sentido de permitir uma melhor caracterização do modelo de formação implementado nesta escola, será apresentado um quadro síntese, por área de competências. Como referido anteriormente, serão abordados aspetos que se prendem, por um lado, com a relação que se estabelece entre os diferentes atores educativos, isto é o papel assumido pelos formadores e pelos formandos (relação com o poder e com o saber) e, por outro, com a forma como se processou a formação (ponto de apoio e lógica do trabalho pedagógico), tendo em conta:

- a planificação – dada a centralidade do adulto no processo formativo, é importante verificar se os formandos participam na planificação das atividades/projetos/ trabalhos a realizar e de que forma esta planificação tem em conta a experiência do adulto;

- a dinamização das sessões – uma vez que o formador deve fomentar situações que promovam a diferenciação pedagógica e a flexibilidade dos percursos formativos,

bem como a transversalidade das aprendizagens, em articulação com o contexto, torna-se fundamental perceber como é que este trabalho é posto em prática;

- a avaliação – um dos aspetos mais inovador dos cursos EFA-NS prende-se com a avaliação e com a centralidade do PRA, que deve refletir o percurso formativo de cada adulto, pelo que os momentos de reflexão em torno das aprendizagens se tornam de extrema importância.

Estes quadros síntese colocam lado a lado as duas sessões observadas, para que seja mais fácil identificar pontos convergentes e/ou divergentes, tendo em conta que passou mais de um ano entre as duas observações. De realçar que, na primeira sessão estava presente o par pedagógico e que, na segunda, fruto da alteração solicitada pelo Ministério da Educação²³, só estava presente um dos formadores.

A análise efetuada a cada área de competências terá em conta os modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne (1984) e, no final, será efetuada uma síntese global, onde serão comparadas as quatro áreas de competência.

As sessões de Sociedade, Tecnologia e Ciência decorreram nos dias 21 de abril de 2008 e 1 de junho de 2009, às 19.15h. O quadro seguinte sintetiza os aspetos observados.

Quadro 32 – Caracterização das sessões de Sociedade, Tecnologia e Ciência

ÁREA: Sociedade, Tecnologia e Ciência		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Papel do formador	<ul style="list-style-type: none">- Apoia os formandos- Gere a aula- Define as regras- Solicita pontos de situação- Sistematiza informação	<ul style="list-style-type: none">- Apoia os formandos- Gere a aula- Define as regras- Dá orientações sobre o modo como deve ser feita determinada tarefa

²³ A leitura que a escola fez do ponto nº 4 do artigo 26º da Portaria nº 230/2008 permitiu a co-docência em simultâneo na sala de aula até ao dia 03/07/2008, altura em que chegou um esclarecimento da DRELVT sobre este assunto, referindo que o somatório dos horários dos professores não podia ultrapassar as 50h previstas. Nesse sentido, a escola fez a distribuição de 25 h a cada formador e não as 50h que tinham inicialmente.

ÁREA: Sociedade, Tecnologia e Ciência		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
	<ul style="list-style-type: none"> - Coloca questões - Relaciona conteúdos - Distribui fichas de trabalho - Solicita autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Solicita pontos de situação - Sistematiza informação - Guia o trabalho dos formandos
Papel do formando	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o tempo de espera para terminar tarefas de sessões anteriores - Responde a questões - Pede ajuda - Realiza a tarefa proposta pela formadora - Regista o que é escrito no quadro - Dá opiniões - Fala da sua experiência - Faz a sua autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o tempo de espera para terminar tarefas de sessões anteriores - Responde a questões - Pede ajuda - Regista o que é escrito no quadro - Realiza a tarefa proposta pela formadora
Formação: - Planificação	Não houve qualquer referência à planificação nem da sessão, nem de futuras atividades.	
- Dinamização	A dinamização da sessão esteve centrada nos formadores, contudo os formandos foram chamados a participar no debate.	A dinamização da sessão esteve centrada no formador. Os formandos fizeram um ponto de situação e estiveram a trabalhar de forma autónoma para prepararem um debate.
- Avaliação	Os formandos foram levados a refletir sobre o trabalho já realizado. Foi distribuída uma ficha de autoavaliação.	Os formandos foram levados a refletir sobre o trabalho já realizado.

Os formadores de STC assumiram em ambas as sessões o poder pedagógico, gerindo o trabalho a realizar, quer na definição das atividades, quer na distribuição das tarefas. Contudo, verificou-se a preocupação de explicar aos formandos a metodologia utilizada e de fomentar a reflexão em torno das aprendizagens efetuadas, tendo em conta a experiência dos participantes. As atividades prolongaram-se por mais do que

uma sessão, pelo que os formadores pediram aos formandos que fizessem um ponto de situação do trabalho já realizado, o que aconteceu em ambas as sessões. Na primeira sessão, os formadores foram um pouco mais diretivos, solicitando a participação de todos os formandos no debate, o que já não aconteceu na segunda sessão, em que a participação surgiu de uma forma mais espontânea, o que poderá mostrar mais confiança e vontade de participar por parte dos formandos. Ao longo das duas sessões, os formadores apoiaram os formandos, guiando-os nas tarefas a realizar.

Os formandos aceitaram com naturalidade o poder pedagógico dos formadores e realizaram as tarefas propostas, solicitando ajuda sempre que necessário. Foi interessante verificar que na segunda sessão os formandos aproveitaram o tempo inicial antes da aula começar para realizar tarefas que tinham em atraso, nomeadamente as reflexões que deveriam ser incluídas no PRA. Quando lhes era pedida a opinião, os formandos aproveitavam para dar exemplos da sua própria experiência.

No que diz respeito à formação, os formandos não foram envolvidos na planificação das atividades, nem assumiram um papel ativo na dinamização da formação, para além da participação no debate. Não se verificou a implementação de percursos pedagógicos diferenciados, pois todos os formandos realizaram as mesmas atividades. A avaliação foi referida nas duas sessões, na primeira porque os formandos tinham de fazer a sua autoavaliação a partir de uma ficha que foi distribuída e, na segunda sessão, essa avaliação foi feita oralmente.

Verifica-se, por isso, que a ação pedagógica se situa num modo de trabalho de tipo incitativo, de orientação pessoal, com algumas características de tipo transmissivo (Lesne, 1984), não só pela aceitação do poder pedagógico dos formadores, por parte dos formandos, mas também porque a ação didática está centrada no indivíduo. Existe, contudo, por parte dos formadores, uma tentativa de orientar a ação dos formandos, no sentido de reforçar a sua autonomia, o que se enquadra no modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo. No que diz respeito à lógica do trabalho pedagógico, esta é, também, de tipo incitativo, pois o formando é levado a assumir-se como sujeito da sua formação, apoiando-se a ação pedagógica nos motivos, intenções e aspirações dos indivíduos.

As sessões de Cidadania e Profissionalidade decorreram também nos dias 21 de abril de 2008 e 1 de junho de 2009, às 20.55h. O quadro seguinte sintetiza os aspetos observados.

Quadro 33 – Caracterização das sessões de Cidadania e Profissionalidade

ÁREA: Cidadania e Profissionalidade		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Papel do formador	<ul style="list-style-type: none"> - Gere a aula - Define as regras - Explica conteúdos - Exemplifica - Dá orientações sobre o modo como deve ser feita determinada tarefa - Apoia os formandos 	<ul style="list-style-type: none"> - Gere a aula - Define as regras - Dá orientações sobre o modo como deve ser feita determinada tarefa - Pede opiniões - Deixa os formandos criarem os grupos de trabalho - Distribui material de apoio
Papel do formando	<ul style="list-style-type: none"> - Ouve a explicação dos formadores - Tira apontamentos - Realiza a tarefa proposta pelos formadores - Pede ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o tempo de espera para terminar reflexões para o PRA - Realiza a tarefa proposta pela formadora - Responde a questões - Dá opiniões - Fala da sua experiência
Formação:		
- Planificação	Não houve qualquer referência à planificação nem da sessão, nem de futuras atividades.	
- Dinamização	A dinamização da sessão foi da responsabilidade dos formadores, contudo os formandos estiveram sempre a trabalhar, de forma autónoma, na atividade proposta.	A dinamização da sessão esteve centrada no formador. Contudo, os formandos participaram no debate, deram a sua opinião e alguns falaram da sua experiência.
- Avaliação	Não houve referência à avaliação.	

A caracterização das sessões de CP não é muito diferente da já efetuada sobre STC. De facto, os formadores continuaram a assumir a gestão da sala de aula, dando as orientações sobre o modo como os formandos deveriam realizar as tarefas propostas e explicitando alguns conteúdos, de forma expositiva, o que se verificou na primeira sessão. O apoio aos formandos foi uma constante, pois estes solicitavam a presença do formador sempre que lhes era pedido que realizassem uma atividade. Na segunda sessão, o formador deu liberdade aos formandos para criarem os seus próprios grupos de trabalho.

Relativamente aos formandos, o registo é também muito idêntico, quer nas duas sessões de CP, quer em relação a STC. De facto, existe a preocupação de aproveitar o tempo para realizar tarefas em atraso e os formandos falavam da sua experiência pessoal, quando lhes era pedida uma opinião.

No que diz respeito à formação, apesar desta estar centrada nos formadores, os formandos estiveram sempre a trabalhar de forma autónoma e ativa. Não houve referências à planificação nem à avaliação e, na dinamização das sessões, não se verificou a implementação de percursos formativos diferenciados.

Apesar de, nalguns momentos, se verificarem características de tipo transmissivo, sobretudo aquando da exposição e demonstração de alguns conteúdos, mantém-se o predomínio de um modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal, quer no que diz respeito à relação que se estabelece com o saber e com o poder, quer relativamente à lógica do trabalho pedagógico. De facto, as práticas pedagógicas implementadas nas sessões de CP “visam fazer de forma que as pessoas em formação sejam os sujeitos da sua formação” (Lesne, 1984, p. 147).

As sessões de Cultura, Língua, Comunicação decorreram nos dias 29 de abril de 2008 e 2 de junho de 2009, às 19.15h. O quadro seguinte sintetiza os aspetos observados.

Quadro 34 – Caracterização das sessões de Cultura, Língua, Comunicação

ÁREA: Cultura, Língua, Comunicação		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Papel do formador	<ul style="list-style-type: none"> - Distribui material de apoio - Gere a aula - Explicita o trabalho a fazer e as formas de avaliação - Apoia os formandos - Solicita a intervenção dos formandos na definição das atividades e do tipo de trabalho - Dá orientações sobre o modo como deve ser feita determinada tarefa - Distribui fichas de trabalho - Sistematiza informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Gere a aula - Dá orientações sobre tarefas de aulas anteriores - Define as regras - Distribui fichas de trabalho - Dá orientações sobre o modo como deve ser feita determinada tarefa - Faz a correção da ficha - Apoia os formandos
Papel do formando	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o tempo de espera para terminar tarefas de sessões anteriores - Ouve a explicação dos formadores - Toma decisões sobre o tipo de trabalho, mas não sobre a atividade - Realiza a tarefa proposta pelos formadores - Pede ajuda - Dá opiniões - Fala da sua experiência 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o tempo de espera para tirar dúvidas sobre uma tarefa anterior - Realiza a tarefa proposta pelo formador - Responde a questões e faz a respetiva correção - Dá opiniões
Formação: - Planificação	-Os formadores tentaram levar os formandos a colaborar na planificação da atividade, mas estes não quiseram.	Não houve referência à planificação nem da sessão, nem de futuras atividades.
- Dinamização	A dinamização das sessões esteve centrada no formador. Os formandos limitaram-se a realizar as tarefas propostas.	
- Avaliação	Não houve referência à avaliação.	

A primeira sessão de CLC foi um pouco diferente das anteriores, pois os formadores explicitaram, no início da aula, os objetivos, os temas e as competências a desenvolver no núcleo gerador iniciado naquela sessão, bem como as formas de avaliação. Solicitaram, ainda, que fossem os formandos a escolher a atividade a realizar durante esse núcleo gerador. Contudo, os formandos não quiseram assumir essa responsabilidade e pediram aos formadores que decidissem. Só aceitaram escolher o tipo de trabalho, tendo optado pelo trabalho de grupo. A segunda parte desta primeira sessão foi muito idêntica à segunda sessão observada, em que foram distribuídas fichas de trabalho aos formandos com questões para responder.

Esta diferença em relação ao início da primeira sessão de CLC evidenciou-se também no papel assumido pelos formandos, pois foi-lhes dada a possibilidade de decidir a atividade a realizar ao longo do núcleo gerador, bem como o tipo de trabalho. Para além desta diferença, mantiveram-se os registos já identificados nas outras áreas de competências em que os formandos realizaram as tarefas propostas pelos formadores, solicitando ajuda sempre que necessitavam. Também em CLC foram chamados a dar a sua opinião e refletiram sobre a sua experiência pessoal.

Relativamente à formação, houve uma tentativa de planificação conjunta entre os formadores e os formandos, contudo estes preferiram não assumir essa responsabilidade. A dinamização da sessão esteve centrada nos formadores e não se verificou a implementação de percursos pedagógicos diferenciados. Não foram promovidos momentos de reflexão sobre as aprendizagens, apesar de ter sido feita referência às formas de avaliação do núcleo gerador, na primeira sessão observada.

A análise dos modos de trabalho pedagógico aponta, uma vez mais, para a centralidade do tipo incitativo, de orientação pessoal. Contudo, verifica-se, no caso concreto das sessões de CLC, uma tentativa de centrar a formação no indivíduo, levando-o a assumir o papel de agente da sua formação e promovendo um exercício democrático do poder entre o formador e os formandos, situando-se, neste caso, no modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo (Lesne, 1984).

Verificou-se, no entanto, alguma resistência por parte dos formandos, que se mostraram desconfortáveis com a necessidade de tomar decisões, o que se deve,

provavelmente, à falta de confiança, associada ao insucesso que caracteriza os seus percursos escolares anteriores (Dubet, 2000; Rothés, 2005).

As sessões do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens decorreram nos dias 21 de abril de 2008 e 1 de junho de 2009, às 22.15h. O quadro seguinte sintetiza os aspetos observados.

Quadro 35 – Caracterização das sessões de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

ÁREA: Portefólio Reflexivo de Aprendizagens		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Papel do mediador	<ul style="list-style-type: none"> - Apoia os formandos - Distribui documentos dos formandos com correções - Dá orientações - Corrige as reflexões dos formandos 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoia os formandos - Dá orientações - Corrige as reflexões dos formandos
Papel do formando	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha de forma autónoma - Ouve as explicações do mediador - Pede ajuda - Dá opiniões 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalha de forma autónoma - Ouve as explicações do mediador - Pede ajuda

Não foram incluídos neste quadro os aspetos relativos à formação (planificação, dinamização e avaliação), pois não se adequam ao trabalho realizado em PRA. Nestas sessões, os formandos organizam os seus portefólios, isto é seleccionam os trabalhos mais representativos do percurso realizado em cada núcleo gerador.

As duas sessões de PRA foram muito idênticas e distanciaram-se das restantes, como era expectável, pois esta é uma área transversal em que os formandos dão continuidade ao processo de construção do seu portefólio, refletindo não só sobre o produto, mas também sobre o processo das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas.

Foi nestas duas sessões de PRA que os formandos mostraram mais autonomia, apesar de, na primeira, terem tido muitas dúvidas em relação aos trabalhos a incluir no portefólio e ao tipo de reflexão que deveriam elaborar. Os alunos trabalharam individualmente, mas organizaram-se em grupos semiestruturados, partilhando dúvidas com os restantes colegas. Ao longo das duas sessões foram solicitando o apoio do mediador sempre que tinham uma dúvida, ou queriam que fosse feita a correção de algum trabalho. O mediador assumiu nestas sessões um papel importante de orientação do trabalho dos formandos.

A análise dos modos de trabalho pedagógico implementado pelo formador, nas sessões de PRA, permite verificar que foi nestas sessões que se verificou uma maior aproximação ao tipo apropriativo, centrado na inserção social do formando, pois o exercício do poder estabelecido em contexto formativo foi democrático, assumindo o formando o papel de agente da sua formação. A necessidade de refletir sobre as aprendizagens efetuadas levou os formandos a relacionar a teoria com a prática, o que promoveu uma apropriação pessoal do real, tal como preconiza Lesne (1984) para o modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo.

Em síntese, da observação das sessões, quer nos dois momentos distintos, quer em todas as áreas de competência, exceptuando-se o PRA pelas razões já apontadas, pode afirmar-se que as diferenças são pouco relevantes, o que se pode explicar pelo trabalho de articulação feito pela equipa pedagógica.

O quadro seguinte ilustra os elementos comuns na caracterização das sessões, relativamente ao papel assumido pelo formador e pelos formandos, isto é à relação com o saber e com o poder.

Quadro 36 – Elementos comuns na caracterização das sessões

Parâmetros	Elementos comuns
Papel do formador	<ul style="list-style-type: none"> - Apoia os formandos - Gere a aula - Define as regras

Parâmetros	Elementos comuns
	<ul style="list-style-type: none"> - Apoia e incentiva os formandos - Dá orientações sobre o modo como deve ser feita determinada tarefa - Distribui fichas de trabalho
Papel do formando	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza o tempo de espera para terminar tarefas de sessões anteriores - Responde a questões - Pede ajuda - Realiza a tarefa proposta pelos formadores - Dá opiniões - Fala da sua experiência

De facto, os formadores assumiram em todas as sessões observadas o papel de gestores da aula, definindo não só as tarefas a realizar, mas também o modo como deveriam ser concretizadas e as respetivas regras – duração, tipo de apresentação, critérios de avaliação, por exemplo. Esta planificação, que era feita em conjunto pela equipa de formadores e depois pelo par pedagógico, era muitas vezes concretizada através da utilização de fichas de trabalho com exercícios para os formandos realizarem.

Verifica-se, por isso, uma “pedagogia do modelo do saber” (Lesne, 1984, p. 51) em que o formador, detentor de um determinado saber, o valida, através da realização e correção de exercícios, situando-se este modo de trabalho pedagógico no tipo transmissivo, de orientação normativa.

Não obstante, um dos papéis mais importantes assumido pelos formadores foi o de apoiar e incentivar os formandos, o que se verificou não só em relação à realização das tarefas solicitadas, mas também em momentos específicos, no início e no fim das aulas, quando os formandos revelavam preocupações e/ou dificuldades.

O papel assumido pelo formador, de gestor da sala de aula, acabou por ter impacto no papel dos formandos, que, para além de responderem a questões, realizavam as tarefas propostas, solicitando apoio sempre que necessário. Foi interessante verificar que a maior parte dos formandos geria o seu tempo em sala de

aula de forma eficaz, utilizando os momentos em que a aula ainda não tinha começado para realizar tarefas em atraso ou para fazer reflexões para o PRA, aproveitando desta forma a presença do formador para tirar dúvidas.

Neste âmbito, existe uma aproximação ao modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal, em que “domina a representação de uma pessoa autónoma, responsável, capaz de se desenvolver espontaneamente mediante a ajuda de um formador” (Lesne, 1984, p. 112). De facto, a ação dos formadores visou o reforço da autonomia dos formandos e, conseqüentemente, uma função equilibradora do ato formativo.

Outro aspeto que se destacou desta observação foi o facto dos formandos falarem da sua experiência para emitirem opiniões, normalmente solicitadas pelos formadores. A experiência assumiu-se, por isso, como um fator de conforto para os formandos, que se sentiam mais à vontade para falar de determinado tema quando relatavam as suas próprias vivências.

A observação das sessões permitiu, ainda, verificar que, passado mais de um ano da primeira para a segunda observação, os formandos se mostravam mais confiantes e participativos, sem que houvesse a necessidade dos formadores os questionarem para que dessem a sua opinião.

O quadro seguinte aponta os aspetos que se distanciaram nesta caracterização das sessões de formação.

Quadro 37 – Elementos diferentes na caracterização das sessões

Áreas de competência	Papel do formador	Papel do formando
Sociedade, Tecnologia e Ciência	- Solicita pontos de situação - Solicita autoavaliação	- Faz a sua autoavaliação
Cidadania e Profissionalidade	- Explica conteúdos	- Tira apontamentos
Cultura, Língua,	- Solicita a intervenção dos	- Toma decisões sobre o tipo

Áreas de competência	Papel do formador	Papel do formando
Comunicação	formandos na definição das atividades e do tipo de trabalho - Faz a correção da ficha	de trabalho, mas não sobre a atividade
Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	- Corrige as reflexões dos formandos	- Trabalha de forma autónoma

Realçam-se as seguintes situações:

- Em relação a STC, uma das preocupações dos formadores foi a de levarem os formandos a refletirem sobre o processo de construção das aprendizagens, pedindo-lhes, para isso, pontos de situação do trabalho realizado. A autoavaliação foi um elemento presente nas duas sessões. De destacar, ainda, o facto das tarefas solicitadas aos formandos implicarem relacionar a teoria e a prática, o que levou os formandos a pesquisarem e tratarem a informação recolhida, com vista à sua apresentação.

- Na área de CP, os formadores fizeram a apresentação de alguns conteúdos, de forma expositiva, tendo os formandos reagido com naturalidade e tirado apontamentos, não só do que estava registado no quadro, mas também do que foi dito. Após este momento de transmissão de conteúdos, os formandos aplicaram-nos, numa atividade prática.

- Os formadores de CLC foram os únicos que tentaram solicitar a intervenção dos formandos para a tomada de decisão relativamente à definição da atividade a realizar ao longo do núcleo gerador. Apesar deste aspeto distintivo, as aulas assentaram na leitura e comentário de texto, seguida pela aplicação e correção de uma ficha de trabalho.

- Em PRA, o trabalho estava centrado na organização do portefólio individual de cada formando, pelo que o trabalho era realizado de forma autónoma, centrado nas escolhas dos trabalhos a incluir e na elaboração das reflexões. O mediador, para além de fazer a correção dos textos dos formandos, apoiava-os quer nalgumas tomadas de decisão, quer na elaboração das reflexões.

Tal como referido, anteriormente, a análise das relações de saber e de poder que se estabeleceram entre os formadores e os formandos nas sessões observadas aponta para um predomínio do modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo. Verifica-se, contudo, a existência de algumas características do tipo transmissivo, sobretudo nas sessões de CP e CLC, em que, por vezes, a ação didática estava centrada nos formandos. De facto, parece-nos que, face à necessidade que os formadores sentiam de seguir o Referencial de Competências-Chave do curso, assumiam, por vezes, o poder pedagógico, sobretudo quando aplicavam e corrigiam fichas de trabalho.

Nas sessões de PRA, não se verificou essa preocupação, pois o trabalho realizado pelos formandos destinava-se à realização de reflexões sobre as suas aprendizagens, em articulação com a sua experiência e o seu quotidiano, o que promovia não só a reflexividade, mas também a autonomia dos formandos, que assumiam o papel de agentes da sua formação, tal como preconiza o modo de trabalho de tipo apropriativo.

III. 5.1.2. METODOLOGIA UTILIZADA NO MODELO IMPLEMENTADO

Neste item do trabalho, e na sequência da caracterização das sessões de formação que foi efetuada no ponto anterior, será descrita a metodologia utilizada pelos formadores, em cada uma das áreas de competência. Para isso, serão analisados aspetos relativos aos meios pedagógicos (Lesne, 1984), isto é aos métodos utilizados e às técnicas aplicadas, bem como à utilização dos recursos. Será ainda feita uma análise à forma como o papel da experiência dos formandos foi utilizado em contexto de formação.

Esta descrição será efetuada por área de competências e por sessão e, tal como aconteceu no ponto anterior, terá em conta os modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne (1984). Nesta análise serão identificados os aspetos que se

mantêm, ou pelo contrário, que foram alterados e que podem contribuir para um conhecimento mais aprofundado deste fenómeno.

A análise das sessões de STC encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 38 – Metodologia utilizada nas sessões de Sociedade, Tecnologia e Ciência

ÁREA: Sociedade, Tecnologia e Ciência		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Meios pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Método interrogativo - Trabalho de grupo (apresentação das conclusões) - Debate 	<ul style="list-style-type: none"> - Método interrogativo - Trabalho de grupo (pesquisa e tratamento da informação)
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Ficha de autoavaliação 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Guião de trabalho - Computadores com ligação à internet
Papel da experiência	- A experiência é utilizada como ponto de partida para a tomada de posições	- A experiência dos formandos é mobilizada para o trabalho de grupo

Nas sessões de STC, verificou-se o cuidado por parte dos formadores de assumirem uma postura “não directiva” (Lesne, 1984, p. 86) na gestão da aula. O método privilegiado foi o interrogativo, utilizado para levar os formandos a chegarem a determinadas conclusões ou a exporem os seus pontos de vista.

O trabalho de grupo foi a técnica utilizada em ambas as sessões para a apresentação de um debate sobre o tema do núcleo gerador, na primeira sessão observada, e para a preparação de um novo debate, na segunda.

Os recursos utilizados mostraram-se adequados ao trabalho realizado, tendo sido utilizado, em ambas as sessões, o quadro, recurso que permitiu aos formadores sistematizar informação. De realçar que, na segunda sessão, foram os próprios formandos que solicitaram ao formador o registo no quadro.

A experiência assumiu um papel importante durante estas sessões de STC, pois ou foi mobilizada pelos próprios formandos como ponto de partida para a tomada de posições, ou foi o ponto de partida para a realização das tarefas, a pedido do formador.

A centralidade do trabalho de grupo nestas sessões de STC, em que os formandos experimentam processos de sociabilização, é uma técnica que, de acordo com Lesne, promove “uma verdadeira mutação das atitudes e das crenças pelo recurso ao vivido em grupo” (Lesne, 1984, p. 88), o que aponta para um modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo.

Relativamente à área de Cidadania e Profissionalidade, o quadro seguinte ilustra a metodologia utilizada.

Quadro 39 – Metodologia utilizada nas sessões de Cidadania e Profissionalidade

ÁREA: Cidadania e Profissionalidade		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Meios pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> - Método expositivo e demonstrativo - Trabalho individual - Trabalho de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Método expositivo - Debate - Trabalho de grupo
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Dados recolhidos pelos formandos num questionário a que responderam - Papel milimétrico para a elaboração de gráficos 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo - Ficha de trabalho
Papel da experiência	- Utilização de dados reais para a análise dos questionários	- A experiência é utilizada como ponto de partida para a tomada de posições

Ambas as sessões de CP, caracterizadas por uma postura não diretiva, passaram por momentos expositivos, em que os formadores ou explicaram um conteúdo (1ª sessão) ou explicitaram conceitos (2ª sessão). Houve, ainda, a utilização da

demonstração por parte dos formadores, para que depois os formandos conseguissem pôr em prática os conteúdos expostos.

Tal como aconteceu em STC, privilegiou-se o trabalho de grupo e também a realização de um debate, tendo os recursos utilizados sido adequados às atividades realizadas pelos formandos. Os formandos, tal como se verificou anteriormente, utilizaram a sua experiência quando tomavam uma posição ou davam uma opinião, tendo também havido a preocupação por parte dos formadores de utilizar os dados dos próprios formandos para a realização de uma das tarefas propostas (grau de conhecimento da turma sobre os direitos e deveres dos trabalhadores).

Nestas sessões de CP, apesar de se verificar uma postura não diretiva por parte dos formadores, os meios pedagógicos implementados apontam para algumas características do modo de trabalho de tipo transmissivo, nomeadamente a utilização dos métodos expositivo e demonstrativo, em que a ação didática está centrada no formando. Este modo de trabalho pedagógico articulou-se, contudo, com o de tipo incitativo de orientação pessoal, pois o trabalho em pequenos grupos favoreceu o desenvolvimento pessoal dos formandos, dado que se pretendia “desenvolver o grupo no sentido de que este se encarregue de si próprio, numa perspectiva de autoformação” (Lesne, 1984 p. 119).

No que diz respeito a Cultura, Língua, Comunicação, a síntese da metodologia encontra-se no quadro abaixo.

Quadro 40 – Metodologia utilizada nas sessões de Cultura, Língua, Comunicação

ÁREA: Cultura, Língua, Comunicação		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Meios pedagógicos	- Método interrogativo - Trabalho individual (resposta a um questionário)	- Método interrogativo - Trabalho individual (resposta a uma ficha de trabalho e elaboração de um texto)
Recursos	- Ficha informativa	- CD de música

ÁREA: Cultura, Língua, Comunicação		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
	- Questionário	- Ficha de trabalho
Papel da experiência	- A experiência é utilizada como ponto de partida para a tomada de posições	- A atividade de produção de texto implica a utilização da experiência dos formandos

Verificou-se em ambas as sessões de CLC uma gestão não diretiva por parte dos formadores, tendo também sido utilizado o método interrogativo para levar os formandos a tomarem algumas decisões, a exporem opiniões e a responderem a questões.

Contrariamente ao que aconteceu nas outras áreas de competências, privilegiou-se o trabalho individual, assente na resposta a questionários ou fichas de trabalho, tendo sido estes os recursos utilizados, para além de um CD de música, na segunda sessão.

No que diz respeito à experiência, manteve-se o mesmo registo já referido anteriormente, pois os formandos ao tomarem posições defenderam-nas a partir da sua experiência pessoal. Numa das atividades propostas pelo formador era necessário ter em conta a experiência e a vivência dos formandos (produção de um texto).

As sessões de CLC caracterizaram-se por uma lógica de trabalho pedagógico que assenta nos “modelos de saber ou de organização do saber propostos pelo formador” (Lesne, 1984, p. 75), daí a utilização recorrente do método interrogativo e do trabalho individual, características que apontam para o tipo transmissivo de orientação normativa. Contudo, verifica-se a preocupação, por parte dos formadores, em manterem uma postura não diretiva e em partilharem o poder com os formandos, característica do modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo.

Finalmente, é apresentado o quadro síntese relativo ao Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Quadro 41 – Metodologia utilizada nas sessões de Portefólio Reflexivo de Aprendizagens

ÁREA: Portefólio Reflexivo de Aprendizagens		
Parâmetros	1ª sessão	2ª sessão
Meios pedagógicos	- Trabalho individual em grupos semiestruturados	
Recursos	- Portefólio dos formandos: trabalhos selecionados por cada área de competências e respetivas reflexões	
Papel da experiência	A experiência é o ponto de partida para a construção do portefólio pelo que esteve presente nas duas sessões	

No que diz respeito ao PRA, manteve-se uma atitude não diretiva, por parte do mediador. As sessões assentaram no trabalho individual dos formandos, que se organizaram em grupos semiestruturados, procurando apoio e algumas respostas a dúvidas nesses pequenos grupos ou junto do mediador. O papel da experiência assumiu centralidade nesta área de competências, pois a construção dos portefólios dos formandos está intimamente relacionada com as suas experiências e com as aprendizagens efetuadas ao longo da formação.

Estas sessões aproximaram do modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, pois, apesar de não serem utilizados meios pedagógicos específicos, foi favorecida a tomada de consciência da realidade social envolvente (Lesne, 1984), verificando-se um exercício democrático do poder entre o formador e os formandos, em que a avaliação do trabalho realizado foi feita em comum. “Este percurso comum assenta, ao mesmo tempo, no conhecimento que possui o formador das situações objectivas das pessoas em formação e na consciência que estas últimas têm da sua situação” (Lesne, 1984, p. 189).

Em síntese, os formadores mantiveram uma postura não diretiva dentro da sala de aula, tendo a aceitação dos formandos perante todas as atividades propostas facilitado a realização das tarefas previamente planificadas pela equipa pedagógica. De entre as observações efetuadas, só na segunda sessão de CP e de CLC se verificou

algum descontentamento perante as tarefas solicitadas pelos formadores e que implicavam, em CP, a realização de uma tarefa à qual os formandos não atribuíram utilidade e, em CLC, a elaboração de um texto em que tinham de descrever as suas habitações, o que levantou algumas questões de privacidade. Em ambos os casos, os formadores justificaram as opções feitas e os formandos acabaram por aceitar a realização das tarefas.

No que diz respeito às relações sociais que se estabeleceram em contexto de formação, verifica-se, por isso, que a relação com o poder é, por vezes, de tipo transmissivo, pois o formador assume esse poder em determinados momentos e os formandos aceitam-no. Esta situação verificou-se quando os formadores utilizaram os métodos demonstrativo, interrogativo e expositivo, isto é quando a ação didática estava centrada nos formandos.

Contudo, manteve-se, ao longo de todas as sessões observadas, uma preocupação por parte dos formadores em manter uma postura não diretiva, verificando-se um predomínio do modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo. Este modo de trabalho pedagógico era implementado sobretudo através da realização de trabalhos de grupo, em que os formandos, de forma autónoma, se assumiam como sujeitos da sua formação.

De facto, de entre as técnicas mais utilizadas pelos formadores está o trabalho de grupo e a dinamização de debates, sendo que em CLC e PRA se privilegiou o trabalho individual. Os recursos utilizados, apesar de pouco diversificados, mostraram-se adequados às atividades realizadas.

Finalmente, e no que diz respeito à experiência do adulto, esta deveria servir como ponto de partida para todas as aprendizagens, pois foram os próprios formandos que recorreram a ela quando confrontados com a necessidade de dar uma opinião ou tomar uma posição, no decorrer das sessões observadas. Aliás, isso verificou-se nas atividades integradoras, pois a experiência contribuiu de forma significativa para a sua realização e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências específicas de cada núcleo gerador. Nem sempre os formadores tiveram este aspeto em conta, apesar deste ser um dos pressupostos do referencial dos cursos, pois a experiência favorece um maior empenho e reforço das aprendizagens dos adultos.

Contudo, a construção curricular destes cursos implica novas formas de trabalhar e a implementação de abordagens que permitam ao adulto assumir o papel central de construtor do seu conhecimento em interação com a experiência (Dominicé, 1990). Nesse sentido, a equipa pedagógica poderia ter criado ao longo de todo o curso e não apenas nas atividades integradoras verdadeiros momentos de aprendizagem, se tivesse tirado partido dos recursos disponibilizados pelos próprios formandos, isto é se a experiência de cada um fosse vista como “um potencial de aprendizagem” (Dominicé, 1989, p. 62).

Esta análise da caracterização e da metodologia observada nas sessões de formação, bem como as inferências efetuadas ao longo da formação e devidamente validadas pelos documentos da formação, atas e relatórios e pelo testemunho de formandos e formadores, permitem-nos tirar, ainda, outras conclusões que de seguida se apresentam.

- Os formadores criaram situações de ensino mais expositivas, para sistematizar conteúdos ou efetuar a correção de exercícios.
- Os formadores apoiaram os formandos, solicitando a participação dos menos interventivos.
- A turma, caracterizada pela sua heterogeneidade, revelou um grande espírito de entreajuda e os formandos com mais facilidade ajudavam frequentemente os que tinham mais dificuldades.
- Quando se realizavam trabalhos de grupo, e quase todas as tarefas foram realizadas em grupo, os formandos distribuíram tarefas, de acordo com o perfil de cada um.
- Durante as sessões, excepto nos momentos expositivos, os formandos realizaram um trabalho autónomo, com o apoio dos formadores.
- Os formandos revelaram, na sua generalidade, interesse pelas tarefas propostas pelos formadores.

- Os formadores dinamizaram, com regularidade, momentos de autoavaliação, sobretudo no final de cada núcleo gerador.

- Os formadores forneciam aos formandos uma ficha com a indicação do núcleo gerador de cada unidade de competência, respetivas competências a desenvolver e critérios de evidência. Desta forma, os formandos ficavam a conhecer os parâmetros sobre os quais iriam desenvolver as atividades formativas e, conseqüentemente, os critérios de avaliação.

- A existência de dois formadores por área facilitou e fomentou a articulação das diferentes áreas do saber, numa relação de complementaridade, tendo sido notória a diferença na segunda sessão observada em cada área de competências, em que já só estava presente um formador.

Uma **análise global** da caracterização do modelo de formação implementado nesta escola, tendo em conta os modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne (1984), aponta para a coexistência dos três tipos - transmissivo, incitativo e apropriativo. De facto, tal como o próprio autor refere, “não existem três maneiras pedagógicas diferentes de fazer formação, mas antes uma maneira global bastante complexa (...) onde não podem deixar de coexistir, a diversos graus, os três aspectos” (Lesne, 1984, p. 216).

Tendo em conta o carácter global do ato formativo, que se caracteriza pelas relações sociais que aí se estabelecem, tornava-se importante analisar a dupla relação que se estabeleceu com o poder e o saber (Lesne, 1984). Nas sessões observadas, apesar de se verificar, por vezes, que o saber e o poder estavam do lado do formador – modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo -, essa relação dissimétrica era quase sempre esbatida, quando se estabelecia uma relação igualitária que visava a aquisição pessoal dos diferentes saberes – modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo – sobretudo através da realização de trabalhos de grupo. Os momentos de reprodução de um modelo escolar, muito ligado ao modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo e assente na sobrevalorização dos conteúdos e na reprodução de

conhecimentos, esteve presente nestas sessões, mas apenas esporadicamente e serviu para introduzir novos conceitos ou para assegurar a sua aquisição pelos formandos.

Nas sessões de PRA, verificou-se uma maior aproximação ao modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, pois foi aí que os formandos criaram “uma relação de produção pessoal do saber pela apropriação de construções teóricas obtidas na sociedade sábia, para favorecer as rupturas e as reconstruções no universo pessoal do conhecimento” (Lesne, 1984, p. 39). Isto é, foi nesse processo de construção e reconstrução do portefólio pessoal que os formandos foram confrontados com situações reais que os levavam a mobilizar conhecimentos pluridisciplinares, numa relação estreita entre a teoria e a prática.

Os meios pedagógicos implementados também apontam para uma coexistência dos vários modos de trabalho pedagógico, sendo que o trabalho de grupo acabou por ser a modalidade mais utilizada pelos formadores. Verificou-se a existência de modalidades de coestação do grupo, o que contribuiu para uma função adaptadora e equilibradora (Lesne, 1984) do ato formativo, em que o formando se assumiu como sujeito da sua formação, características do modo de trabalho de tipo incitativo.

III. 5.2. ADEQUAÇÃO DO MODELO ÀS RECOMENDAÇÕES INSTITUCIONAIS

Este ponto do trabalho irá debruçar-se sobre a análise do modelo de educação e formação de adultos aplicado nesta escola e anteriormente descrito, com o intuito de verificar a sua adequação às recomendações institucionais, definidas no *Referencial de Competências-Chave do Ensino Secundário* e que enquadram este modelo, bem como ao respetivo enquadramento teórico. Nesse sentido, tendo em conta essas recomendações, será feita uma análise comparativa, com vista à identificação dos pontos fortes e das fragilidades do modelo implementado nesta escola.

O modelo de educação e formação de adultos, tal como já referido neste capítulo, no ponto 5, organiza-se em torno de cinco pressupostos principais, que correspondem, de facto, às recomendações institucionais:

1. Aprendizagem por competências;
2. Centralidade da experiência do adulto;
3. Práticas formativas assentes na diferenciação pedagógica e na flexibilidade dos percursos formativos;
4. Transversalidade das aprendizagens e sua articulação com o contexto;
5. Avaliação em torno do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Para uma compreensão mais pormenorizada deste fenómeno educativo, serão analisados cada um destes pontos, procurando identificar-se os pontos fortes do modelo aplicado pela escola, mas também as fragilidades, no sentido de permitir a melhoria das práticas. Serão também apresentadas algumas propostas de melhoria.

III. 5.2.1. APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS

De acordo com o *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de adultos, Nível Secundário*, uma competência é a “combinatória de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes apropriadas a situações específicas, requerendo também ‘a disposição para’ e ‘o saber como’ aprender (Comissão Europeia, 2004, citado por Gomes, 2006a, p. 82). O modelo dos cursos EFA-NS assenta nesta ideia das competências “em e para a acção, trabalhadas com vista ao saber em uso, transferível para situações de aprendizagens diferenciadas” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 15). O RCC-NS orienta o trabalho da equipa pedagógica nesse sentido, pois para cada área de competências-chave são definidas as unidades de competência e os critérios de evidência. Estes critérios de evidência correspondem às ações através das quais o adulto indicia um domínio da competência. O referencial apresenta, ainda, o perfil de competências que os formandos deverão desenvolver em cada uma das áreas

– STC, CLC e CP. Nesse sentido, o trabalho da equipa pedagógica estava balizado por este documento de referência e era com base nas suas orientações que eram elaboradas as planificações de cada núcleo gerador, assim como os documentos de apoio à prática pedagógica – guiões de trabalho, fichas e instrumentos de autoavaliação.

Também os documentos de gestão pedagógica – grelhas de observação e de registo de créditos e desenho curricular (ata de 16/01/2008) – eram criados com base no RCC-NS. Aliás, da análise do trabalho desenvolvido durante as reuniões da equipa, verificámos que todas elas se centraram neste modelo por competências, mesmo as reuniões iniciais para a preparação das entrevistas de mediação, pois os documentos criados, nomeadamente o guião da entrevista, tiveram por base os perfis de competências definidos no referencial.

O RCC-NS aponta para a transversalidade e continuidade das competências, de forma cada vez mais complexa e aprofundada, o que só é possível se equipa pedagógica proceder ao “desenvolvimento da formação como um todo integrado (...) onde os formandos demonstram as competências adquiridas naquele espaço de tempo” (Aguiar, 2013, p. 245). Este trabalho implica uma ação concreta por parte do formando e que, de acordo com Le Boterf, (1995), ativa três dimensões, nomeadamente os recursos disponíveis, a ação e os resultados. Nesse sentido, o desenho curricular proposto pela equipa pedagógica deveria ter em conta o seu ajustamento ao adulto, isto é ao seu capital de adquiridos, às suas necessidades, motivações e expectativas próprias, dada a “centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências ao longo da vida” (Gomes, 2006a, p. 24). No entanto, a observação das sessões de formação, bem como as planificações e os materiais consultados nem sempre revelaram a preocupação por parte da equipa pedagógica de fomentar momentos de aprendizagem capazes de mobilizar, por um lado, a centralidade de cada adulto e, por outro, estas competências em ação, “em que o adulto possa mobilizar diferentes competências na definição, análise, pesquisa e resolução de problemas, gradualmente mais complexos, propostos em cada actividade” (Gomes, 2006a, p. 24). Pensamos que tal facto se deve, tal como salienta Aguiar, à “tendência tecnicista no formato de organização e de gestão do currículo”

(Aguiar, 2013, p. 271) destes cursos que exige uma “importante componente crítica na análise e no desenvolvimento curriculares” (*idem*). O modelo formativo dos cursos EFA-NS implica, de facto, um desenho curricular capaz de criar oportunidades de aprendizagem que promovam a reflexão sobre as competências desenvolvidas pelos formandos, isto é a continuidade entre a aprendizagem e a experiência (Aguiar, 2013; Cavaco, 2008; Silva, 2013).

Os formadores desta escola, cuja experiência se centra no modelo escolar, caracterizado pela organização disciplinar e pela centralidade dos conteúdos programáticos, veem o referencial como um documento que têm de seguir de forma rigorosa, acabando por não tirar partido da flexibilidade que é permitida e aconselhável. Desta forma, nem sempre se verificou a articulação das atividades propostas com as necessidades e expectativas dos formandos, nem a sua adequação ao contexto local e regional, tal como preconiza o RCC-NS. Esta preocupação em cumprir os objetivos do RCC-NS é, aliás, referida pelos formadores, que assumem dificuldades em operacionalizar este documento, isto é em criarem situações de aprendizagem capazes de fomentar a mobilização das diferentes competências.

“ Mas temos um referencial de competências ao qual temos que obedecer! Quer dizer há uma grande flexibilidade, é uma das coisas que está no referencial. Mas nós temos que arranjar atividades de acordo com este referencial para atingirmos determinadas competências.” (formador 2)

Apesar do formador 2 não revelar preocupação com a necessidade de adequar as atividades aos formandos, essa questão é referida pelo formador 3, assumindo também o carácter complexo do RCC-NS.

“ Passamos muito tempo a descodificar o referencial e, olhando para os exemplos propostos, adequarmos materiais, fichas de trabalho e apresentações, que respondam ao referencial e que se adequem àqueles formandos específicos.” (formador 3)

Contudo, nenhum dos formadores referiu que os formandos devem participar ativamente nestas tomadas de decisão, o que fomentaria um exercício democrático do

poder pedagógico (Lesne, 1984). De facto, tal como refere Quintas (2008), o currículo destes cursos deve ser baseado em temas de vida ou atividades integradoras que devem ser escolhidos pelos formandos. Vejamos, a título de exemplo, o desenho curricular da Unidade de Competência 8 da área de Cidadania e Profissionalidade, intitulada “Construção de projetos pessoais e sociais”.

Figura 5 – Desenho curricular de CP

DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	ACTIVIDADES
I (Domínio Privado)	Explora recursos para uma gestão prospectiva e eficaz da vida pessoal.	A turma será dividida em três grupos, sendo que cada um terá de fazer uma planificação de um dos seguintes temas: viagem de sonho; criação de um negócio; acção de solidariedade para ajudar um país em desenvolvimento. Para o efeito ser-lhes-á dado um tecto máximo de dinheiro, para que o giram e cumpram com os objectivos por si traçados.
II (Domínio Profissional)	Convoca saberes e novas formas de gestão profissional para a resolução de problemas complexos.	Realização de um trabalho em grupo sobre os temas: aposta nas novas tecnologias por parte das empresas para fazerem face a um mercado cada vez mais competitivo; indicação de soluções para evitar a falência das empresas; análise dos números de desemprego ao nível da União Europeia.
III (Domínio Institucional)	Coopera e planifica projectos colectivos, em contextos não directivos e não formais.	Elaboração de uma peça de teatro que atente nos seguintes objectivos: A importância dos conceitos de <i>negociação</i> , <i>planificação</i> , <i>dinamização</i> e <i>avaliação</i> na definição de uma estratégia de intervenção comunitária; Técnicas diversificadas de trabalho em equipa; Aplicação de estratégias de <i>empowerment</i> em projectos colectivos de índole não directiva e não formal.
IV (Domínio Macro-estrutural)	Mobiliza competências e altera comportamentos à luz de novos contextos de incerteza e de ambiguidade.	Elaboração de uma reflexão pessoal acerca da importância de um destes temas: reciclagem, consumo sustentável, reutilização, compostagem, ecodesign; Protocolo de Quioto.

Verifica-se a preocupação de planificar tendo em conta os quatro domínios definidos no RCC-NS – privado, profissional, institucional e macroestrutural – contudo, não existe uma ligação entre as quatro tarefas programadas, pelo que, dificilmente, os formandos mobilizaram os seus conhecimentos prévios e os relacionaram de forma integrada em cada uma das tarefas propostas. Nem sempre se verificou, por isso, a transversalidade e continuidade das competências que os formandos devem mobilizar, de forma a torná-las cada vez mais complexas.

O conhecimento existe na ação, pelo que é através da mobilização das diferentes competências que se criam as aprendizagens, através de uma constante revisão e readaptação dos resultados obtidos, naquilo a que Dewey (1966) chama a reconstrução da experiência. Nesse sentido, as atividades a propor aos formandos devem fomentar experiências capazes de criar verdadeiras oportunidades de aprendizagem, às quais o adulto consiga atribuir significado, pois só assim aprenderão com elas (Knowles, 1990). O contexto formativo deve potenciar “uma verdadeira

partilha de saberes e formas de resolução de problemas” (Silva, 2013, p. 144), no sentido de promover uma relação dialética entre a realidade pedagógica e a realidade social, profissional e cultural dos formandos (Lesne, 1984).

Para isso os formandos devem ser envolvidos no processo formativo, decidindo ‘o que aprender?’ e ‘como o aprender?’, pois como realça Knowles (1990), não podemos esquecer o autoconceito do adulto: ele é autónomo e independente, cabendo-lhe tomar as decisões que considera mais adequadas à sua aprendizagem. A ação pedagógica deve, por isso, fomentar a apropriação do real em atividades ligadas ao dia a dia dos formandos (Gomes, 2006a; Knowles, 1990; Lesne, 1984; Lindeman, 1926), pelo que a experiência assume um papel central em contexto formativo.

III. 5.2.2. CENTRALIDADE DA EXPERIÊNCIA DO ADULTO

A experiência do adulto, a sua vivência, as aprendizagens que já realizou em processos formais ou informais constituem o seu reportório e são fundamentais, pois, como refere Gomes, “os adultos ‘são’ as suas experiências de vida” (2006b, p. 28). Os cursos EFA-NS assumem esta centralidade do adulto, pelo que as aprendizagens devem partir da sua experiência, construírem-se em torno dela, levando o formando a tornar-se mais autónomo num processo cada vez mais complexo de enriquecimento das suas aprendizagens. É desta forma, numa perspetiva reflexiva em que se articulam os saberes sociais e a experiência, que ocorre um processo de transformação no indivíduo não só a nível individual, mas também social (Freire, 1970).

O desenho curricular dos cursos EFA-NS deve, consequentemente, ser estruturado em função dos conhecimentos dos formandos, isto é da sua experiência pessoal e profissional, assim como ter em conta o contexto em que se insere. Para além disso, como refere Quintas, “um outro indicador de inovação dos cursos EFA é a participação dos formandos; em todas as decisões de carácter curricular, o seu comprometimento na construção de um currículo que corresponda aos seus interesses é absolutamente fundamental” (Quintas, 2008, p. 6).

O coordenador dos cursos EFA, numa recomendação que entregou a todos os elementos da equipa pedagógica, em junho de 2009, aponta para essa centralidade da experiência nos cursos EFA-NS, alertando os formadores para a necessidade de colocar o adulto no centro da sua aprendizagem.

“O formando deve ser o centro do seu processo de aprendizagem - devemos partir das suas motivações e representações pessoais e socioculturais.” (coordenador)

Os próprios formadores assumem esta importância da experiência, enquanto promotora de novas aprendizagens e de uma maior motivação por parte dos formandos.

“E essa parte da experiência, eu acho que é muito positiva e enriquecedora, quando eles estão a trabalhar e têm experiência profissional e podem aproveitar aquelas competências que eles traziam, poder aproveitá-las para a sua formação, é muito bom.” (formador 2)

Contudo, apesar dos formadores reconhecerem a importância e a centralidade que a experiência assume neste modelo de formação, acabam por reconhecer que essa articulação nem sempre é possível, havendo outros imperativos que consideram mais prementes, nomeadamente a necessidade de contemplar os temas de vida²⁴ definidos no RCC-NS, em torno dos quais se organizam as diferentes áreas de competências.

“O vemos os formandos a utilizarem o seu conhecimento do dia a dia e a utilizarem-no no curso, quando isso era possível, porque nem sempre os temas eram adequados.” (formador 3)

Como podemos constatar pela parte final da afirmação do formador 3, “nem sempre os temas eram adequados”, assume-se que é difícil partir das experiências dos

²⁴ Os temas de vida “cumprem a importante função de organizar e articular as diferentes áreas de competências” (Ávila, 2004, pp. 13-14).

formandos para a construção de novas aprendizagens, apesar de se reconhecer a sua importância.

“Devemos tentar adequar a experiência dos formandos para o contexto da formação, o que não é fácil.” (formador 3)

Verifica-se uma preocupação em cumprir os objetivos delineados no RCC-NS, contudo, tal como já referido anteriormente, os formadores não planificam o trabalho a realizar com os formandos, pelo que se revela difícil articular os temas de vida propostos no referencial com a experiência dos formandos. Os formadores, muito apegados a um modelo escolar mais rígido e organizado por conteúdos, revelam dificuldade em perspetivar o referencial como um documento flexível que pode ajustar-se a cada realidade em particular. De facto, à semelhança do que refere Ávila (2008) no seu estudo, “na passagem de um modelo de educação organizado e estruturado por disciplinas, para um outro orientado por competências-chave, no qual é preciso ter em conta as aprendizagens anteriores dos adultos, surgem muitas vezes resistências e dificuldades” (Ávila, 2008, p. 379).

Nesse sentido, os temas de vida deveriam ser encarados pela equipa pedagógica como uma “área em branco que, embora não esteja definida em termos dos conteúdos que podem vir a ver abordados, acaba por se constituir no ingrediente que favorece a diferenciação e a singularidade dos cursos que se integram neste modelo formativo” (Quintas, 2008, p. 109). Durante a observação das sessões de formação, as atividades propostas pelos formadores não tiveram em conta a experiência dos formandos que, contudo, justificavam opções ou davam opiniões com base na sua experiência pessoal e/ou profissional. Para além disso, o desenho curricular das diferentes áreas de competência e os documentos de formação criados nem sempre deixaram transparecer esta articulação das propostas formativas com a experiência do adulto. Aliás, o processo era quase inverso, isto é, os formadores planificavam as atividades com base apenas no RCC-NS e eram os próprios formandos que procuravam integrar a sua experiência nas atividades dinamizadas.

Parece-nos que a equipa pedagógica revela algumas dificuldades em distanciar-se do modelo escolar a que estava habituada, modelo que do ponto de vista da relação

com o saber, “subestima e desvaloriza as aquisições, os interesses e as experiências dos alunos, bem como as características sócio-culturais do seu contexto” (Canário, 1999, p. 100). Nesse sentido, a equipa pedagógica deverá encontrar formas de integrar de forma sistemática as experiências dos formandos em contexto formativo, pois, como realça Lindeman (1926), a experiência é a mais rica fonte de aprendizagem de cada indivíduo, sendo um importante recurso a considerar na educação de adultos. De facto, é a experiência do adulto que o caracteriza, tendo repercussões no seu autoconceito (Knowles, 1990). Deve, para isso, adaptar-se a formação às diferenças individuais do adulto, que, desta forma, vê valorizada a sua experiência e, consequentemente, a sua própria identidade, pois, tal como refere Cavaco, “os indivíduos são sujeitos constructores da sua experiência e, neste caso, assumem um papel preponderante no processo formativo” (Cavaco, 2008, p. 29).

Essa adaptação e articulação com a “identidade” de cada adulto passa pela criação de situações de aprendizagem significativas, através das quais os formandos possam produzir e construir, apreendendo o que é mais significativo, sempre mediados pela singularidade da sua própria experiência. Nesse sentido, e este é um dos pressupostos dos cursos EFA-NS, o modelo de formação não se pode centrar na transmissão de conteúdos, mas sim na construção do conhecimento, num processo que deve envolver as dimensões pessoal, social e profissional do adulto. Esta centralidade da experiência é, aliás, a base para estes cursos EFA-NS, bem como para os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências. A aprendizagem é vista como um processo, sendo o conhecimento criado através da transformação da experiência (Kolb, 1984). Ou seja, partindo de uma situação inicial, existe uma fase de observação reflexiva que leva à formulação de hipóteses que são aplicadas em situações reais, o que cria novas experiências, novas aprendizagens.

Em suma, é importante que os formandos apreendam, compreendam e transformem a sua experiência através da reflexão e da nova ação exterior para que a experiência se transforme em aprendizagem. O processo de aprendizagem deve ter em conta a interação que se estabelece entre o indivíduo e o meio social em que está

inserido, tal como realçou Jarvis (2006), pelo que as propostas de aprendizagem apresentadas aos formandos devem considerar a importância que assume o contexto.

III. 5.2.3. PRÁTICAS FORMATIVAS ASSENTES NA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E NA FLEXIBILIDADE DOS PERCURSOS FORMATIVOS

A flexibilidade dos percursos formativos é uma das mais valias deste modelo de formação, pois permite adequar o percurso de formação de cada formando às suas reais necessidades. “O Referencial deve ser suficientemente flexível para tornar possível uma pluralidade de combinações de competências e de componentes de formação, bem como uma diferenciação dos ritmos e dos processos individuais de aprendizagem” (Gomes, 2006a, p. 21).

No caso das três turmas acompanhadas neste estudo, não se verificou a existência de percursos diferenciados, pois o diagnóstico que foi feito na fase de mediação apontou para a necessidade de todos os formandos fazerem o percurso completo.

Para além da flexibilidade, o modelo pressupõe práticas formativas assentes na diferenciação pedagógica, dada a “centralidade da pessoa adulta com as suas práticas e experiências ao longo da vida” (Gomes, 2006b, p. 16). Estas práticas implicam que o formador adequue as tarefas à especificidade dos formandos, tendo em conta as suas capacidades ou dificuldades, bem como os seus interesses, pelo que se deve “respeitar os diversos ritmos de desenvolvimento e criar condições para garantir essa diferenciação positiva em contexto de igualdade de oportunidades” (Silva, 2013, p. 153).

O coordenador desta escola alertou a equipa pedagógica para esta necessidade, na sua recomendação de junho de 2009, verificando-se uma preocupação com a necessidade implementar práticas pedagógicas flexíveis e adequadas a cada formando.

“Deve haver flexibilização do trabalho desenvolvido, em função das características, potencialidades, limitações, necessidades, interesses e contextos pessoais e profissionais do grupo de formação, bem como de cada formando em particular. (...) Da mesma forma, os trabalhos solicitados aos formandos também podem ser diferenciados consoante as especificidades pessoais e profissionais dos mesmos”.

Contudo, a questão da diferenciação pedagógica não é abordada nas reuniões de trabalho da equipa pedagógica, nem contemplada no desenho curricular das áreas de competência, apesar de uma das turmas ser considerada heterogénea, o que implicaria a definição de estratégias diferenciadas.

“A turma EA 3 revela alguma heterogeneidade, mas no geral os formandos são empenhados, cooperam entre eles e são ávidos de conhecimento” (ata de 09/04/2008).

Não foram, também, identificadas práticas de diferenciação pedagógica em nenhuma das sessões de formação em que a investigadora esteve presente, excepto quando os formandos se organizaram em grupos de trabalho e, de forma espontânea, sem a intervenção dos formadores, tiveram em conta o perfil de cada um, na distribuição das tarefas dentro do grupo (sessão de STC de 01/06/2009). Parece-nos por isso, à semelhança do que refere Aguiar (2013) no seu estudo, que, face aos diferentes níveis de aprendizagem dos formandos, bem como dos seus interesses e expectativas, a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica são fundamentais, em contexto formativo, pois só assim se poderá ter em conta “o ritmo de cada um, sendo que a forma de trabalhar com um grupo, no sentido de motivá-lo, pode ser, significativamente, diferente de outro” (Aguiar, 2013, p. 257). Para além de decidir o que aprender e como aprender, o formando pode contribuir para a definição não só dos objetivos, mas também das atividades e do ritmo de aprendizagem, assumindo assim a autodiretividade no seu processo de aprendizagem, tal como sugere Tough (1978). O adulto “necessita de condições facilitadoras de uma auto-direcção do seu processo formativo, através de uma participação activa na procura de conhecimento (...) o que o leva a responsabilizar-se pela condução do seu próprio

desenvolvimento, em termos de planear, seleccionar, ensaiar, arriscar, cometer erros, rectificar, avaliar...” (Gomes, 2006a, p. 20).

Esta aprendizagem autodirigida é, por isso, uma mais valia para a formação, pois o adulto ao participar na tomada de decisão e sentir que toma a iniciativa em relação à sua própria aprendizagem empenhar-se-á muito mais (Knowles, 1975), o que terá um impacto positivo na sua aprendizagem, como refere Oliveira (1996), nomeadamente ao nível da persistência e interesse pela aprendizagem, na retenção da informação, na atitude positiva face ao formador e à formação e, consequentemente, na própria autoconfiança do formando.

III. 5.2.4. TRANSVERSALIDADE DAS APRENDIZAGENS E SUA ARTICULAÇÃO COM O CONTEXTO

Este modelo de formação organiza-se em torno das competências-chave para cada área de competências, mas os conhecimentos, comportamentos e atitudes devem ser articulados e integradores, o que contribui para o carácter explicitamente transversal dos cursos EFA-NS. “Preconiza-se uma matriz articulada, em que umas competências alimentam e enriquecem as outras e em que todas ou parte delas são mobilizadas no equacionamento e na resolução de problemas de vida, de forma cada vez mais complexa e aprofundada” (Gomes, 2006a, p. 21).

Durante a formação, estas competências transversais foram trabalhadas em todas as áreas de competência, sobretudo através da dinamização das atividades integradoras, em que, para além da mobilização de competências transversais, os formandos contactaram com a especificidade do meio em que estão inseridos.

Esta importância que assumem as competências transversais nas atividades integradoras é vincada pelo coordenador na sua recomendação de junho de 2009.

“As atividades integradoras devem ter por base a associação de aprendizagens e a visão de conjunto do processo formativo. Devem servir para treinar a resolução de problemas abrangentes por parte do formando. Por exemplo, uma atividade

integradora pode tentar responder à seguinte questão: ‘Como fazer uma campanha de prevenção de incêndios?’ Neste caso, cada área de competências é chamada a participar, indo-se desde as questões mais científicas (STC), às questões mais ligadas aos deveres de cidadania (CP), até às questões de comunicação, do passar da mensagem (CLC). No final os formandos poderão produzir folhetos e distribuí-los, dando utilidade prática à atividade. Imprescindível será depois a reflexão sobre todo o processo (metodologia de Investigação - Ação - Reflexão). (...) Tendo em conta uma ‘atitude integradora’, em cada reunião de equipa pedagógica devem-se tentar fazer ‘pontes’ entre as diferentes áreas de competência, não só para planificação de novas atividades integradoras, mas também para otimização do trabalho desenvolvido: por exemplo, se a globalização é abordada em mais que uma área, pode-se tentar que os formandos respondam aos diferentes objetivos em causa num único trabalho, em vez de fazerem dois ou mais trabalhos sobre esse tema.”

Nesta recomendação, o coordenador dos cursos EFA da escola, para além de dar exemplos concretos, alerta para três aspetos principais: a visão de conjunto das aprendizagens; a importância de uma “metodologia de investigação – ação – reflexão”; a necessidade de articular o trabalho de todas as áreas de competência, promovendo assim a transversalidade das aprendizagens.

Esta preocupação de promover a transversalidade das aprendizagens e a articulação com o contexto esteve presente em todas as atividades integradoras e fez parte das reuniões da equipa pedagógica.

“No que respeita ao ponto um da ordem de trabalhos, discutiram-se as várias atividades a realizar e a data das mesmas. Assim, o dia vinte e quatro de junho será para proceder à montagem da exposição e organização do espaço onde decorrerá a atividade integradora (BE/CRE). No dia vinte e cinco realizar-se-á um colóquio seguido de debate que contará com a presença de várias entidades ligadas ao ambiente, nomeadamente representantes de: Associação Covaltas, Parque Natural e Autarquia. No dia vinte e seis serão dinamizadas atividades que envolvem dramatização, declamação de poesia, apresentação do hino desta formação e outras canções, que resultam do trabalho desenvolvido nas várias Áreas de Competências. Serão ainda exibidos filmes, documentários e trabalhos elaborados pelos formandos. Este dia terminará com um convívio e com o intercâmbio com a Escola X” (ata de 30/04/2008).

Neste exemplo concreto, os formandos foram levados a integrar as atividades realizadas nas diferentes áreas de competência nesta atividade integradora que foi dinamizada junto da comunidade educativa. O balanço é, por isso, também positivo, como refere o mediador, no seu relatório de mediação.

“Nas reflexões finais, os formandos tornaram clara a associação de aprendizagens pretendidas pela atividade integradora”.

Esta “associação de aprendizagens”, como refere a equipa pedagógica, só é possível quando os formandos constroem sentidos, através de um processo de transformação (Mezirow, 1991) que implica uma tomada de consciência que põe em causa uma determinada realidade. A partir desse momento, o formando cria um novo quadro de referência pessoal e integra-o no conjunto das suas novas experiências, o que favorece a realização de novas ações, em função desse novo quadro de referência.

As atividades integradoras devem também ter em conta o contexto, tal como aconteceu na maior parte das atividades dinamizadas nesta escola, pois este processo de aprendizagem não pode ser descontextualizado, ou seja não pode ser dissociado da mudança social (Percy, 2005). De facto, qualquer transformação que ocorra no adulto é sempre influenciada pelo meio.

Apesar destas atividades integradoras não terem sido definidas em articulação com os formandos e de não contemplarem percursos pedagógicos diferenciados, constituíram momentos de aprendizagem significativa, pois verificou-se a articulação com o contexto local e permitiram, nalguns casos, uma visão de conjunto do processo formativo. Aliás, pensamos que foram estas atividades integradoras que mais se aproximaram dos pressupostos do RCC-NS, não só porque os formandos tinham alguma autonomia no seu processo formativo e na escolha das estratégias a implementar, mas, sobretudo, porque favoreceram o desenvolvimento de competências transversais (Le Boterf, 1995). De facto, os formandos, mobilizando os recursos que tinham disponíveis e que consideraram necessários, dinamizaram essas atividades e avaliaram os seus resultados, num processo que lhes permitiu tomar consciência da realidade social envolvente (Lesne, 1984).

III. 5.2.5. AVALIAÇÃO EM TORNO DO PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS

O portefólio reflexivo de aprendizagens é o documento estruturante de todo o trabalho realizado pelos formandos ao longo do curso e o retrato das aprendizagens efetuadas, tendo, por isso, um carácter muito pessoal. Para a equipa pedagógica, o portefólio reflete o percurso das aquisições feitas pelo adulto ao longo da formação. É, por isso, um documento reflexivo e representante do processo de aprendizagem do formando, não só nas diferentes áreas de competências, mas também numa perspetiva transversal e global. É o “suporte para uma construção curricular adequada a cada um dos adultos, dado que é o documento que reflecte a experiência de vida do formando, assumindo um papel central em todo o processo” (Gomes & Rodrigues, 2007, p. 18).

Verificou-se, de facto, uma grande preocupação, quer por parte da equipa pedagógica, quer por parte dos formandos, em relação ao portefólio. Tal como aconteceu em relação aos pontos anteriores, o coordenador deixou algumas recomendações a este propósito.

“O PRA deve evidenciar o desenvolvimento ‘personalizado’ das competências (deve ser diferente de formando para formando). Deve representar o que de melhor cada formando vai fazendo ao longo do seu percurso formativo. Uma componente fulcral do PRA deve ser as reflexões acerca do trabalho desenvolvido, as quais devem envolver os trabalhos seleccionados para darem corpo ao Portefólio. Estes trabalhos devem aparecer na sua versão final corrigida (mesmo que ainda com alguns erros assinalados), podendo também ser incluídas as primeiras versões para se ter uma ideia da evolução - importância da datação dos documentos. É também fundamental que o PRA evidencie a associação de aprendizagens, nomeadamente através das reflexões inerentes às atividades integradoras realizadas, mas também através de outras “pontes” estabelecidas entre as diversas aprendizagens (visão da formação como um todo).”

Nesta recomendação, o coordenador realça as seguintes características do portefólio reflexivo de aprendizagens: é um documento singular; deve representar o percurso de aprendizagem do formando; as reflexões devem ser abrangentes, mostrando assim a “formação como um todo” e não como um conjunto de aprendizagens soltas sem articulação entre si.

Nesse sentido, os formadores de todas as áreas de competências tiveram a preocupação de construir instrumentos de autoavaliação que pudessem ser incluídos nos portefólios dos formandos, para fomentarem a sua reflexividade, tendo em conta as aprendizagens feitas em cada núcleo gerador. De realçar que nas sessões de Sociedade, Tecnologia e Ciência observadas, os formadores fomentaram a autoavaliação dos formandos, o que facilitou a reflexão em torno das aprendizagens efetuadas.

Em relação aos formandos, verificou-se sempre uma grande preocupação em recolher e elaborar os documentos necessários à construção dos seus portefólios, quer quando esta autoavaliação era solicitada pelos formadores, quer em momentos de pausa que eram aproveitados pelos formandos para a elaboração das suas reflexões (sessões de STC, 21/04/2008; CP, 01/06/2009; CLC 29/04/2008 e 02/06/2009).

A abordagem por portefólio leva os formandos a refletir sobre as suas aprendizagens, articulando-as com o contexto (Barros, 2013b). Existe a centralidade sobre o adulto e é a partir da reflexão que ele constrói sentidos e transforma o seu próprio mundo (Figueiredo & Alcoforado, 2011). Apesar da existência da área de PRA, da responsabilidade do mediador, a avaliação dos portefólios dos formandos era feita em reunião de equipa pedagógica, onde eram ratificadas as avaliações propostas pelos formadores. Só após esta avaliação e a confirmação de que havia trabalhos representativos de cada área de competências no portefólio é que o formando obtinha a validação final.

O coordenador deixa, também, um esclarecimento em relação à avaliação.

“É fundamental que o PRA evidencie a integração de aprendizagens. Deve haver no Portefólio uma ‘Área integradora’, onde têm espaço os trabalhos e as reflexões que

associam aprendizagens de diferentes áreas, mesmo para além das atividades integradoras. É de notar que a organização do PRA pode estar em permanente reconstrução, em função das situações de aprendizagem que forem surgindo - o PRA além de um produto, é também um processo e um instrumento de aprendizagem. O portefólio deve revelar o que o formando fez com o que a equipa lhe propôs e não o que a equipa fez com o formando. O importante é o envolvimento global no processo de formação e não a estrutura curricular da formação.”

O PRA, enquanto documento que está em constante reestruturação, envolve a identidade de cada indivíduo (Cavaco, 2008) e implica uma atitude reflexiva por parte do formando, não devendo ser visto “como um mero depositário de instrumentos utilizados no decorrer das sessões de cada área e componente da formação” (Silva, 2013, p. 144). Nesse sentido, “a produção dos portefólios dá espaço a que o candidato mostre as suas competências” (Carneiro, 2009c, p. 44). A equipa pedagógica contribuiu de forma significativa para esta atitude introspetiva por parte dos formandos, pois criou documentos de trabalho que os levaram a refletir sobre as aprendizagens efetuadas.

Durante as sessões de PRA, com o mediador, verificou-se, também, por parte dos formandos a preocupação de refletirem sobre o seu percurso formativo, o que favoreceu a utilização de um quadro teórico para facilitar a apropriação pessoal do real, tal como preconiza Lesne (1984), numa relação dialética entre a teoria e a prática. Contudo, esteve também sempre presente a preocupação com a avaliação formal, pois, tal como refere Cavaco (2008) no seu estudo, “se a avaliação é positiva pode contribuir para elevar a autoestima e o autoconceito, mas se não é positiva o adulto sente a negação do reconhecimento” (Cavaco, 2008, p.570).

Em síntese, a análise do modelo de formação implementado nesta escola, tendo em conta o modelo proposto pelo RCC-NS e a respetiva fundamentação teórica, permite-nos identificar alguns pontos fortes, contudo, existem também algumas fragilidades.

O quadro seguinte sintetiza esses pontos fortes e essas fragilidades, apresentando-se, no final, algumas sugestões.

Quadro 42 – Pontos fortes e fragilidades do modelo implementado.

Pontos fortes	Fragilidades
Aprendizagem por competências	
- Construção de documentos para utilização em contexto de formação adequados a um modelo por competências e ao RCC-NS.	- Em contexto formativo, no trabalho com os formandos, nem sempre se verifica a mobilização das competências em ação.
Centralidade da experiência do adulto	
- Preocupação, por parte do coordenador e da equipa pedagógica, de ter em conta a experiência dos formandos em contexto formativo. - Utilização, por parte dos formandos, da sua experiência em diversas situações de aprendizagem.	- Prática pedagógica pouco centrada na experiência dos formandos – as atividades partem de uma proposta dos formadores e nem sempre têm em conta a experiência dos formandos.
Práticas formativas assentes na diferenciação pedagógica e na flexibilidade dos percursos formativos	
- Preocupação, por parte do coordenador, em diferenciar práticas e atividades. - Os formandos revelam a capacidade de se organizar em grupo tendo em conta o perfil de cada um.	- Não se verifica a existência de práticas pedagógicas de diferenciação pedagógica verdadeiramente sedimentadas.
Transversalidade das aprendizagens e sua articulação com o contexto	
- Preocupação, por parte do coordenador e da equipa pedagógica, em promover a transversalidade das aprendizagens e sua articulação com o contexto. - Utilização das atividades integradoras para promover esta transversalidade. - Avaliação positiva por parte da equipa pedagógica e dos formandos.	- Não há aspetos a realçar.
Avaliação em torno do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	
- Preocupação, por parte do coordenador e da equipa pedagógica em aplicar os pressupostos relativos ao portefólio de forma correta. - Criação de instrumentos de trabalho adequados que apoiam não só o processo de construção do portefólio por parte dos	- Não há aspetos a realçar.

Pontos fortes	Fragilidades
formadores, mas também a avaliação por parte da equipa pedagógica.	

Tendo em conta os pontos fortes e as fragilidades identificados, deixam-se algumas sugestões que poderão contribuir para uma melhor adequação do modelo implementado nesta escola. Estas sugestões serão, eventualmente, pertinentes noutros contextos em que se verifique uma maior proximidade ao modelo escolar.

De entre essas sugestões, realça-se a necessidade de planificar a formação em articulação com os formandos, para que estes possam ajudar a identificar atividades ou projetos capazes de desenvolver as competências em ação. Neste trabalho de articulação, os formandos podem contribuir para a identificação das experiências que poderão servir de ponto de partida para as aprendizagens e, desta forma, planificar atividades verdadeiramente significativas. Estas atividades podem e devem ser diferentes de formando para formando. Finalmente, parece-nos fundamental reforçar a importância da diferenciação pedagógica, pelo que os formadores devem diversificar as estratégias pedagógicas, planificando atividades que se adequem a diferentes tipos de formandos, quer relativamente à sua experiência, quer aos seus interesses e necessidades. Uma vez mais, os contributos dos formandos podem melhorar de forma significativa a prática pedagógica.

Em suma é importante que os formadores se aproximem de modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo (Lesne, 1984), em que o formando se assume como agente da sua formação e o exercício do poder pedagógico é partilhado entre formador e formandos. Só assim haverá “uma tomada de consciência considerada como motor de formação e favorecida (...) uma progressão da pessoa em formação” (Lesne, 1984, p. 194).

III. 6. IMPACTO DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS, NÍVEL SECUNDÁRIO

O último ponto deste capítulo pretende aferir qual o impacto que estes cursos de educação e formação de adultos de nível secundário tiveram junto dos diferentes atores. Nesse sentido, a análise apresentada está dividida em duas partes, uma relativa à equipa pedagógica e a outra aos formandos.

III. 6.1. EQUIPA PEDAGÓGICA

Neste item serão apresentados os dados relativos ao impacto que os cursos EFA-NS tiveram na equipa pedagógica, não só a nível pessoal, mas também profissional. Segue-se a identificação dos aspetos positivos e das dificuldades encontradas. Procurou-se, ainda, perceber qual foi, na perspetiva da equipa pedagógica, o impacto que os cursos tiveram para os formandos, a escola e a sociedade, de uma forma geral.

O quadro seguinte ilustra as conclusões relativas a esta questão. Cada um dos aspetos – realização pessoal e profissional – será analisado neste ponto em detalhe.

Quadro 43 – Impacto dos cursos na equipa pedagógica

Realização pessoal	
1- Gosto pelo trabalho com os formandos que revelam interesse pelas aprendizagens	- Trabalho e esforço dos formandos adultos - Papel do formador na consecução dos objetivos dos formandos - Interesse e motivação pela aprendizagem por parte dos formandos
2- Implementação	- Utilização de um método não diretivo

Realização pessoal	
de novas práticas	- Importância da relação formador-formando
3- Partilha de experiências e de aprendizagens	- Superação de desafios - Criação de experiências enriquecedoras - Criação de momentos de partilha
Realização profissional	
1- Contacto com novas experiências que implicam a utilização de estratégias inovadoras	
2- Desafio profissional	

No que diz respeito à **realização pessoal**, foram identificados três aspetos principais: o gosto pelo trabalho com os formandos que revelam interesse pelas aprendizagens; a implementação de novas práticas; a partilha de experiências e de aprendizagens. De seguida, serão analisados pormenorizadamente cada um destes aspetos.

1- Gosto pelo trabalho com os formandos que revelam interesse pelas aprendizagens

Um dos aspetos apontados prende-se com a especificidade do público adulto, muito diferente do público escolar, cuja responsabilidade e interesse agradam aos formadores, salientando-se os seguintes aspetos:

- Trabalho e esforço dos formandos adultos:

“... porque eles trabalham, gostam, são empenhados. Tenho até uma turma que não sabia nada de inglês e já sabem algumas coisas e esforçam-se.” (mediador)

- Papel do formador na consecução dos objetivos dos formandos:

“Ver que, de facto, os formandos conseguem atingir os objetivos, que as suas expectativas estão a ser satisfeitas.” (formador 1)

- Interesse e motivação pela aprendizagem por parte dos formandos:

“Neste momento, eu estou contente porque vejo o entusiasmo deles ao descobrirem determinadas coisas, ao aprenderem coisas que não sabiam, ao relembrar outras. É engraçado. Às vezes, as senhoras fazem comentários muito interessantes: ‘Ai, tão giro! Venho sempre tão cansada, e este tempo aqui passa tão depressa, porque isto é tão interessante!’” (formador 1)

De facto, a recetividade do formando adulto à aprendizagem, não só pelo interesse que manifesta, como pelo empenho que demonstra ao realizar as tarefas propostas é motivo de satisfação pessoal para os formadores, associado ao papel que assumem na consecução dos objetivos de aprendizagem dos seus formandos. Esta valorização do papel do formador, que contribui para a evolução do adulto em formação, é também referido no estudo de Aguiar (2013), sendo apontado como um aspeto positivo e importante para a legitimação do trabalho da equipa pedagógica.

2- Implementação de novas práticas

Trabalhar com um público adulto implica uma prática pedagógica diferente da que os docentes habitualmente utilizam no ensino regular. Esse desafio, que implica uma postura diferente em contexto formativo, é apontado por um dos formadores como motivo de realização pessoal.

“E, sobretudo, a nível pessoal é, também, o contacto com o adulto, que exige uma postura diferente. Não podemos ser muito impositivos, temos que ser mais maleáveis.” (formador 1)

De realçar algumas características apontadas pelo formador 1 e que, de acordo com as suas palavras, caracterizam o ensino de adultos.

- Utilização de um método não diretivo:

“Não podemos ser muito impositivos, temos que ser mais maleáveis.” (formador 1)

- Importância da relação formador-formando:

“Este grupo está a gostar e acho que houve uma empatia entre formador-formando.”
(formador 1)

Existem, contudo, de acordo com este formador, algumas semelhanças com o ensino regular, nomeadamente no apoio que é necessário dar aos alunos/formandos.

“Embora haja coisas idênticas em relação ao ensino regular, que é o facto de eles necessitarem, igualmente, da atenção que damos aos mais novos, de quererem sentir que o professor os acompanha, que se interessa por eles e tudo isso.” (formador 1)

3- Partilha de experiências e de aprendizagens

O trabalho de equipa, que caracterizou todo o processo formativo nesta escola, desde a fase de mediação, passando pela planificação, realização da formação e avaliação dos formandos, é apontado como fator de realização pessoal.

- Permitiu superar desafios:

“O trabalho com os colegas da equipa (...) a aprendizagem com os formandos.”
(formador 3)

- Criou experiências enriquecedoras:

“A nível pessoal foi enriquecedor, mas mesmo muito enriquecedor!” (coordenador)

- Fomentou a partilha:

“Agora a nível pessoal, foi bastante positivo (...) sobretudo os momentos de partilha.”
(formador 3)

O trabalho de equipa surge, por isso, como fator preponderante para a qualidade do trabalho realizado pela equipa, pois a partilha entre os diferentes elementos da equipa contribuiu para este sentimento de realização pessoal, tal como

também evidenciaram Almeida (2011) e Delgado (2015), nos estudos que levaram a cabo. Aliás, a inexistência deste trabalho de equipa é apontada no estudo levado a cabo por Cavaco (2008) como uma fragilidade. “O dispositivo dos cursos EFA exige um trabalho em equipa que nem sempre tem vindo a ser assegurado devido à falta de disponibilidade dos vários elementos da equipa” (Cavaco, 2008, p. 435).

A **nível profissional**, são apontados dois aspetos principais: o contacto com novas experiências que implicam a utilização de estratégias inovadoras e o desafio profissional. De seguida, caracteriza-se cada um destes aspetos.

1- O contacto com novas experiências que implicam a utilização de estratégias inovadoras

Dada a falta de formação na área dos cursos EFA-NS e o desconhecimento do RCC-NS, os formadores viram a sua autoformação como um aspeto que teve impacto na sua realização profissional, pois desenvolveram novas formas de atuar em contexto formativo.

“Em termos profissionais, esta formação traduz-se em experiências novas, diferentes e positivas porque, de facto, me está a obrigar a trabalhar de modo diferente, vão-me obrigar a implementar um determinado ritmo, que não era aquilo a que eu estava habituada. Vão-me obrigar, também, a tentar pesquisar e a encontrar estratégias inovadoras para a implementação da disciplina, da área.” (formador 1)

“Quer dizer há uma grande flexibilidade, é uma das coisas que está no referencial. Mas nós temos que arranjar atividades de acordo com este referencial para atingirmos determinadas competências.” (formador 2)

De facto, para além do ritmo de trabalho que é diferente, é necessário implementar “estratégias inovadoras” e flexíveis, o que implicou autoformação por parte dos formadores. Existe, por isso, uma necessidade de “autoformação e reflexão contínua” (Almeida, 2011, p. 223), que acaba por ser percepcionada como motor de realização profissional, tal como refere Almeida no seu estudo.

2- O desafio profissional

O desconhecimento da forma de funcionamento dos cursos e dos seus documentos orientadores levaram os formadores a assumirem esta experiência como um desafio, que proporcionou mudança e abertura a novas experiências.

“Eu penso que isso é um desafio para mim, pois é uma coisa diferente e, de facto, acho que vai ser uma coisa muito importante e vai exigir muito de mim, muito diferente daquilo a que estávamos habituadas no ensino regular. Portanto, cria-se uma determinada monotonia e um determinado cansaço, sobretudo pela burocracia que envolve, muitas vezes, pela falta de interesse da parte dos alunos e aqui é tudo diferente.” (formador 1)

O coordenador, apesar de assumir esta experiência como um desafio profissional, reconhece que não tem qualquer impacto ao nível da progressão na carreira.

“A nível profissional, não me trouxe nada (...). A nível profissional, no sentido imediato ou de promoção na carreira, ou de prémio financeiro, nunca tive nada. Mas tive pelos desafios que me colocaram, já numa fase da carreira com trinta e tal anos. (...) Por isso, a nível profissional, foi um desafio, numa fase final da carreira.” (coordenador)

É interessante constatar que um dos formadores afirma ter poucas expectativas em relação ao curso, pois não tinha formação na área e considerou esse aspeto como negativo.

“Diria que não tinha grandes expectativas. Era de facto um desafio novo e aquilo que queria era fazer o melhor trabalho possível. Teria expectativas, se o Ministério da Educação nos desse formação. Aí sim.” (formador 3)

De uma forma geral, pode afirmar-se que estes cursos foram percepcionados pela equipa pedagógica como um desafio, pois o papel do formador alterou-se e

evoluiu “na confluência dos novos desafios trazidos à luz pelas novas concepções de organização do trabalho e de aprendizagem dos adultos” (Pires, 2005, p. 221).

Outro dos aspetos analisado neste ponto do trabalho foi a identificação dos aspetos positivos, negativos e dificuldades associados aos cursos EFA-NS. Os dados obtidos encontram-se sintetizados no quadro seguinte.

Quadro 44 – Impacto dos cursos: aspetos positivos e negativos

Aspetos positivos	
1- Trabalho de equipa	
2- Contacto com os formandos	
3- Existência de um par pedagógico nas sessões de formação	
4- Utilização das experiências dos formandos em contexto de formação	
5- Aprendizagens dos formandos	
6- Liderança	
Aspetos negativos / dificuldades	
1- Credibilidade dos cursos EFA	<ul style="list-style-type: none"> - Imagem de facilitismo - Dificuldades e incoerências no arranque dos cursos
2- Dificuldades ao nível do trabalho da equipa pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de apoio da tutela na implementação dos cursos EFA-NS - As dificuldades sentidas pela equipa pedagógica ao nível da implementação dos cursos EFA-NS <ul style="list-style-type: none"> - Exigência do trabalho - Não continuidade do par pedagógico - Inexistência de uma área dedicada às TIC - Desadequação dos temas para a integração das experiências dos formandos - Os problemas administrativos associados ao funcionamento dos cursos <ul style="list-style-type: none"> - Integração de psicólogos na equipa - Problemas informáticos com a plataforma do Ministério da Educação
3- Dificuldades no prosseguimento de estudos por parte dos formandos	

Alguns dos pontos referidos aquando da análise do impacto na realização pessoal e profissional são retomados pela equipa pedagógica quando apontam os **aspetos positivos** associados a estes cursos e que estão, sobretudo, relacionados com a formação propriamente dita e com os formandos: o trabalho de equipa; o contacto com os formandos; a existência de um par pedagógico nas sessões de formação; a utilização das experiências dos formandos em contexto de formação; as aprendizagens dos formandos; a liderança. Apresentam-se, seguidamente, cada um destes aspetos.

1- Trabalho de equipa

A forma como a equipa pedagógica se organizou e o trabalho que realizou em conjunto foi considerado uma mais valia para o sucesso da implementação destes cursos.

“Gostei muito de trabalhar com os colegas, foi um ambiente bom e a equipa, acho que sim, trabalhou bem.” (mediador)

“O trabalho de equipa que foi fundamental para levarmos estes cursos a bom porto.” (formador 3)

2- Contacto com os formandos

O contacto com um público diferentes, com interesses, necessidades e expectativas muito diferentes dos alunos do ensino regular é, também, considerado como um aspeto positivo.

“Também gostei de fazer as entrevistas, ficou-se a conhecer os formandos, várias vivências que eles já tiveram, cada uma diferente.” (mediador)

3- Existência de um par pedagógico nas sessões de formação

A coordenação do curso, perante algumas incongruências face à legislação, optou por disponibilizar, por cada área de competências, um par pedagógico que estava presente em permanência em todas as aulas, situação que só se manteve até

ao mês de julho de 2008. Este aspecto foi visto como importante para o funcionamento das sessões de formação e o acompanhamento dos formandos.

“No início da formação, no primeiro ano dos cursos, o par pedagógico estava presencialmente e simultaneamente nas sessões.” (formador 2)

“A lei também não era muito clara nisso. Nós é que achamos que juntar as duas pessoas, e eu penso que foi importante para os dois professores, foi importante para os alunos. A lei era um bocado ambígua nisso, mas nós juntávamos os pares pedagógicos, mas depois mais tarde o coordenador regional veio dizer que o par pedagógico era a colaboração entre os professores, que devia ser fora de aula, para preparar as coisas. E nós assumimos, com algum risco, mas assumimos esses pares pedagógicos e isso foi uma inovação muito boa. Cortou um bocado o isolamento que o professor tem na sua própria disciplina, fomentou a cooperação.” (coordenador)

A disponibilização de um par pedagógico surge, por isso, associada a práticas pedagógicas inovadoras, propiciadoras de trabalho colaborativo entre os formadores.

4- Utilização das experiências dos formandos em contexto de formação

A experiência do adulto é um dos elementos estruturantes dos cursos EFA-NS e essa centralidade é reconhecida pelos formadores, que consideram importante a utilização da experiência dos formandos em contexto de formação.

“E essa parte da experiência, eu acho que é muito positiva e enriquecedora, quando eles estão a trabalhar e têm experiência profissional e podem aproveitar aquelas competências que eles traziam, poder aproveitá-las para a sua formação, é muito bom.” (formador 2)

“O vemos os formandos a utilizarem o seu conhecimento do dia a dia e a utilizarem-no no curso, quando isso era possível, porque nem sempre os temas eram adequados.” (formador 3)

A equipa pedagógica reconhece que valorização da experiência dos formandos é uma mais valia ou, tal como refere Cavaco a este propósito, no seu estudo, “um

elemento de inovação” (Cavaco, 2008, p. 437). Este é, aliás, um dos pressupostos do RCC-NS, pois a experiência dos formandos deve balizar todo o trabalho da equipa pedagógica. De facto, “o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (Canário, 2007, p. 213), o que “legitima a experiência como uma fonte de saber” (Almeida, 2011, p. 79).

5- Aprendizagens dos formandos e a sua motivação

A aprendizagem dos formandos é apontada como um aspeto positivo pelos formadores, que a veem como uma mais valia, sobretudo quando reconhecem que os formandos são interessados e motivados.

“Estas primeiras turmas EFA são constituídas por pessoas que vieram para a escola, mas com uma sede de conhecimento!” (formador 3)

São destacadas algumas aprendizagens transversais, nomeadamente a nível social, como a capacidade de fazer apresentações em público ou a própria autonomia.

“Eles aprenderam imenso, eles são pessoas diferentes, eles tinham medo de encarar uma plateia, por mais pequena que fosse. Agora já não! Havia as atividades integradoras e eram eles que organizavam, eram eles que faziam os convites, eram eles que as apresentavam à comunidade escolar, e algumas delas correram tão bem, para não falar na maioria.” (formador 2)

“Por isso, eu acho que há sempre uma mais-valia muito grande! Para além das aprendizagens, há a parte social, pois alguns formandos eram tímidos, mas agora estão, socialmente, mais desenvolvidos!” (formador 3)

Esta valorização do contacto com os formandos, que se caracterizam por experiências de vida muito diversificadas, é também referida no estudo de Aguiar, que aponta este aspeto como potenciador de “um clima de aprendizagem contínua” (Aguiar, 2013, p. 413).

6- Liderança

Finalmente, é ainda apontado como aspeto positivo o papel da liderança, pois este projeto foi assumido pelo Presidente do Conselho Executivo como prioritário para a escola, que tinha já uma longa tradição no ensino recorrente.

“Conseguimos dar a volta a este desafio. Eu penso que tem a ver também com a liderança e com a aposta feita.” (coordenador)

De facto, a abertura dos cursos EFA permitiu responder às necessidades da comunidade local e criar mais horários para atribuir aos professores afetos à escola. Nesse sentido, a equipa diretiva esteve presente ao longo de todo o processo, tendo participado nalgumas das reuniões, e mobilizou os recursos necessários, humanos e físicos, para implementar estes cursos na escola com sucesso.

No que diz respeito às **dificuldades ou aspetos negativos** apontados, estes organizam-se em torno de três áreas essenciais: a credibilidade dos cursos EFA; as dificuldades ao nível do trabalho da equipa pedagógica; as dificuldades no prosseguimento de estudos por parte dos formandos. Cada uma destas áreas é apresentada de seguida.

1- Credibilidade dos cursos EFA

A questão da credibilidade dos cursos EFA surge associada a uma imagem de facilitismo que é, muitas vezes, originada pela existência de práticas pouco profissionais, bem como pelo arranque inicial dos cursos que foi caracterizado por informação ambíguas por parte da tutela.

“Perante tanta incoerência, acaba por se tirar, de alguma maneira, a credibilidade que o curso tinha, pois nós esforçamo-nos para perceber a orgânica, mas depois deparamo-nos com este tipo de situações.” (formador 1)

O facilitismo referido pela equipa pedagógica surge associado à rapidez com que os formandos conseguem a sua certificação, sendo mesmo feita a distinção entre os adultos que querem aprender e que recorrem à escola e aqueles que só querem o certificado e que procuram uma via mais rápida.

“Agora acho que só há um inconveniente, que são os outros que estão a dar lá fora, por Centros de Emprego e por outras instituições que não fazem as coisas, se calhar, como deviam ser, como nós, e depois fazem em menos tempo e eles preferem ir lá, lá para fora, muitas vezes, do que ficar aqui, porque é menos tempo. (...) Agora para quem quer só o certificado prefere recorrer lá fora e alguns como precisam depressa...”
(mediador)

“Agora, aqui há um fator que parece um pouco opositor a esta questão, que é, no fundo, a concorrência que existe naquilo que é a formação proporcionada pela escola e aquilo que é a formação proporcionada pelos centros de formação que proliferam aí quase em cada esquina. Se os formandos partirem do princípio que vêm cá porque querem ter um papel que lhes garanta o 12º ano e não valorizarem o percurso formativo, é evidente que aí fica tudo na mesma. Mas, se calhar, isso mostra ainda que aqueles que estão na escola e que vão continuar na escola estão interessados na formação.” (formador 1)

A questão da qualidade de algumas instituições privadas é por isso colocada em causa pela equipa pedagógica.

“Acho que, inicialmente, houve alguma expectativa, mas, se calhar, não foi assim em todos os sítios. Se calhar em algumas escolas ou centros de formação, os formandos quase não precisavam de ir às aulas e assinavam as folhas e aquilo era mais conversa do que outra coisa. (...) Portanto, eu acho que o grau de exigência com que foi iniciado este processo deveria continuar!” (formador 3)

“A qualificação é feita através de processos de RVCC menos fiáveis... fiáveis talvez seja uma palavra forte digamos mais ligeiros, com um grau de exigência menor.” (formador 3)

“... com todas as irregularidades que foram feitas por começar à pressa, e todas as certificações, à pressa...” (coordenador)

Verifica-se, portanto, alguma preocupação em relação à credibilidade dos cursos EFA, assumindo-se, nesta escola, que a sua formação é adequada e que os seus formandos farão aprendizagens e serão qualificados. Esta questão da falta de credibilidade da Iniciativa Novas Oportunidades é também referida no estudo de Almeida (2011), a propósito do sistema de RVCC, pois de acordo com os formadores entrevistados por esta investigadora “a certificação obtida é por vezes pouco séria e pouco valiosa” (Almeida, 2011, pp. 171). Estes dados encontram-se em linha com os obtidos na avaliação desta iniciativa, levada a cabo por Carneiro. “Apareceu de um modo consistente a percepção de que haverá facilitismo, inclusive por parte daqueles que já concluíram o processo Iniciativa Novas Oportunidades” (Carneiro, 2009b, p. 127).

2- Dificuldades ao nível do trabalho da equipa pedagógica

As dificuldades sentidas pela equipa pedagógica estão relacionadas com três grande áreas:

A- O apoio da tutela na implementação dos cursos EFA-NS;

B- As dificuldade sentidas pela equipa pedagógica ao nível da implementação dos cursos EFA-NS;

C- Os problemas administrativos associados ao funcionamento dos cursos.

A- O apoio da tutela na implementação dos cursos EFA-NS foi considerado insatisfatório, não só devido às informações incongruentes e contraditórias emanadas do Ministério da Educação, mas também pela inexistência de um plano de formação adequado que pudesse responder às necessidades dos docentes nesta área.

“No entanto, aquilo que se foi verificando, ao longo das diferentes sessões, foi que começaram a aparecer contradições de sessão para sessão. Portanto, havia informações contraditórias, o que levava a concluir que havia muitas dúvidas por parte da origem do curso, portanto, por parte do coordenador que ao ser confrontado com questões várias, iria com certeza procurar as respostas, pois fomo-nos deparando com diferentes posturas em relação a questões, a que anteriormente já tinha sido dito que

iriam funcionar de uma maneira, mas mais tarde já não era assim... Portanto houve algumas incongruências a esse nível, o que parece, também, evidenciar que as equipas, uma vez que são equipas do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação, não há um elo de ligação entre elas. Parece haver um funcionamento de costas voltadas. (...) Portanto, as dificuldades são, sobretudo, em tentar conciliar a veracidade da informação.” (formador 1)

“... as orientações sempre contraditórias da Direção Regional de Educação, que chegam a nós nas reuniões mensais e alguns despachos orientadores.” (coordenador)

No que diz respeito à inexistência de formação para os docentes, este é um dos aspetos mais referido pela equipa pedagógica, sendo de salientar que, apesar de terem sido realizadas formações de curta duração, estas não foram adequadas, nem em número suficiente, tendo em conta as necessidades da equipa.

“... pessoas que não tinham tido qualquer tipo de formação para este tipo de cursos.” (formador 1)

“Outro aspeto que deveria ser diferente é a formação sobre este novo modelo e sobre o referencial. Os professores que se preocuparam em fazer um bom trabalho tiveram de investir muitas horas na sua autoformação, sem sabermos se o caminhos que tomámos era o correto.” (formador 3)

“As formações que nos ofereceram, eram sempre na perspetiva dos psicólogos, e nunca na nossa.” (coordenador)

B- As dificuldade na implementação dos cursos EFA-NS sentidas pela equipa pedagógica prendiam-se com:

- Exigência do trabalho, que implicava não só a descodificação do RCC-NS, mas também a criação de planificações e de documentos;

“Isto exige um trabalho individual fora das aulas muito grande (...) Esse referencial de competências, na minha opinião, vinha numa linguagem um pouco difícil de descodificar (...) Logo no início, por exemplo, nós debatemo-nos com um grande dificuldade. Chega o referencial, tomem o referencial, trabalhem em função deste

referencial. Portanto, não tínhamos qualquer metodologia, ou um livro de apoio, uma sessão de esclarecimento, nada!” (formador 2)

“O trabalho que realizamos com os cursos EFA é bastante diferente, mais trabalhoso, no sentido de preparar as aulas, da planificação, porque há muitos fatores a ter em conta. (...) No início, sem os conhecermos bem, é até bastante complicado. (...) Passamos muito tempo a descodificar o referencial e, olhando para os exemplos propostos, adequarmos materiais, fichas de trabalho e apresentações, que respondam ao referencial e que se adequem àqueles formandos específicos. Por exemplo, no que diz respeito à avaliação dos formandos, tivemos de construir grelhas de raiz. E foi tudo feito por nós. E eu acho que essa parte foi um pouco complicada.” (formador 3)

- Não continuidade do par pedagógico nas sessões, tal como tinha acontecido na primeira parte dos cursos e que foi abandonada por questões financeiras, na perspetiva do coordenador;

“Depois, neste ano, continuou a existir o par pedagógico, só que só existia um. Por exemplo, eram destinados 5 tempos de 45 minutos. Um dos elementos do par pedagógico dava três tempos de 45 e o outro, dois tempos.” (formador 2)

“E depois, também há as questões burocráticas, porque já se começa a sentir uma questão de custos, daí o desaparecimento dos pares pedagógicos em simultâneo na sala.” (coordenador)

- Inexistência de uma área dedicada às TIC, que teria contribuído para um trabalho mais consistente por parte dos formandos.

“Uma das coisas que nós achamos que deveria ter existido e não existiu era a disciplina de TIC. Se existisse esta disciplina, nós poderíamos desenvolver mais competências nas nossas áreas e não perder tempo com esse problema de informática.” (formador 3)

- Desadequação dos temas para integração das experiências dos formandos. Estes temas constam do RCC-NS e têm de ser trabalhados em contexto de formação.

“... quando isso era possível, porque nem sempre os temas eram adequados. (...) Nós é que temos de dar a volta a isso.” (formador 3)

O trabalho com o RCC-NS foi, por isso, considerado complexo, pelos formadores, pois a sua organização e metodologia, baseada em competências-chave, afastava-se por completo dos programas disciplinares a que estavam habituados. Nesse sentido, tal como os próprios formadores referem, foi necessário “descodificar” este documento e adequar práticas pedagógicas, o que foi considerado muito trabalhoso e exigente. Esta questão da complexidade do referencial é também apontada no estudo de Almeida onde é referido que a linguagem é “pouco acessível, nomeadamente quanto à explicitação das respetivas competências” (Almeida, 2011, p. 172), bem como na avaliação da INO levada a cabo por Carneiro, que refere a “excessiva amplitude e rigidez do Referencial de Competências, algo desintegrado da experiência profissional /áreas de interesse do adulto” (Carneiro, 2009d, p. 38).

C- Finalmente, foram ainda referidos alguns aspetos que se prendiam com questões administrativas associadas ao funcionamento dos cursos, nomeadamente:

- A integração de psicólogos na equipa que não conheciam as práticas dos docentes e que a equipa pedagógica viu como um “corpo estranho à escola”.

“Eu penso que os psicólogos não são precisos porque são um corpo, e isso agora é subjetivo, é um corpo estranho à escola que não conhece a nossa nomenclatura, não conhece as nossas idiossincrasias, não conhece os nossos valores, nem as nossas práticas, nem as nossas motivações. É um corpo estranho, que nunca se conseguiu entrosar connosco, professores.” (coordenador)

- Problemas informáticos com a plataforma do Ministério da Educação, onde era necessário lançar os dados relativos aos cursos.

“Houve problemas e atrasos no CNO devido à parte informática. A plataforma SIGO, utilizada para o lançamento de dados, é uma tragédia! Eu cheguei a estar às três,

quatro, cinco, seis da manhã, a lançar dados. A parte informática é má. Desesperante.”
(coordenador)

3- Dificuldades no prosseguimento de estudos por parte dos formandos

Um dos aspetos apontado como negativo é o facto dos formandos não ficarem preparados para aceder ao ensino superior.

“Eu, em termos de aprendizagens concretas, em termos de uma preparação para uma entrada, por exemplo, num curso superior, eu penso que um formando que encarasse as Unidades Capitalizáveis e as trabalhasse, conseguiria estar, praticamente, ao nível, ou até talvez mais, de um aluno do ensino secundário. Em relação ao EFA, eu acho que as coisas não são bem assim! Um formando tem de ter depois um acompanhamento, lá fora, caso contrário não consegue! Na área da Física e da Química nunca mais. Na Biologia nunca mais. Na Matemática, nunca mais. É esse o principal inconveniente que eu vejo neste tipo de formação. E para aqueles formandos que, porventura, queiram ir para o ensino Superior, ou eles fazem um trabalho individual lá fora muito grande, ou dificilmente, conseguem. Evidentemente, que vai depender um pouco das escolhas que fizerem. (...) Mas são aprendizagens diferentes e estas aprendizagens não vão chegar para lhes abrir caminho para uma universidade.” (formador 2)

“Claro que também há aqueles que gostavam de prosseguir estudos, mas que não conseguem aceder ao ensino superior, o que corresponde a uma minoria.” (formador 3)

Procurou-se também conhecer a perspetiva da equipa pedagógica sobre o impacto que os cursos teriam nos formandos, na escola e na própria comunidade, tal como ilustra o quadro seguinte.

Quadro 45 – Impacto dos cursos na perspetiva da equipa pedagógica

Impacto dos cursos EFA	
Formandos	<ul style="list-style-type: none">- Aprendizagens- Valorização dos formandos- Maior intervenção na comunidade

Impacto dos cursos EFA	
Escola	<ul style="list-style-type: none"> - Mais alunos e mais horários - Criação de uma dinâmica diferente na escola - Criação de uma nova imagem da escola no adulto - Novo desafio
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Qualificação dos adultos - Abertura da escola à comunidade

Nesse âmbito, quando questionados sobre a importância que estes cursos assumem para os **formandos**, os entrevistados apontaram três aspetos principais:

1- Aprendizagens

A equipa pedagógica é unânime ao apontar as aprendizagens como o fator mais importante para os formandos.

“Aqueles que nós aqui temos até agora têm estado cá, porque estão a gostar, sempre vão aprendendo alguma coisa.” (mediador)

“Eu sou optimista em relação ao funcionamento do curso, no sentido em que o curso será uma mais-valia para a formação dos formandos.” (formador 1)

“Sim, acho que sim. Penso que eles são pessoas diferentes! (...) obriga-os a refletir, eles pensavam nas potencialidades, nas fragilidades, na própria autoavaliação do trabalho e na avaliação do formador... eu penso que, sem dúvida, eles saem pessoas diferentes.” (formador 2)

“Em relação aos formandos há todo um conjunto de aprendizagens que fazem, obtêm uma certificação de décimo segundo ano.” (formador 3)

2- Valorização dos formandos

A valorização dos formandos surge associada às suas aprendizagens, mas sobretudo à valorização pessoal que é conquistada com uma formação deste tipo.

“Eu tenho a noção que a grande maioria dos formandos que veio para a escola, para este tipo de formação, veio com o intuito de se valorizar, porque muitos deles já

sabiam que não iam parar ao ensino superior. E nesse sentido, eu penso que não há formando nenhum, mais aplicado ou menos aplicado que passe por estes cursos EFA, que não seja muito valorizado.” (formador 2)

“... a própria valorização pessoal (...) achavam que era interessante vir à escola, estar na escola e a aprender.” (formador 2)

3- Maior intervenção na comunidade

O formador 1 apresenta também como importante o facto dos formandos ficarem preparados e recetivos a uma maior intervenção junto da comunidade, pois desenvolvem competências sociais e cívicas.

“Por exemplo, eu acho que para o formando é importante, sobretudo para formandos que têm, por exemplo, filhos. O facto de terem uma formação na escola, permite-lhes abrir horizontes e perspetivas, também, em relação ao modo como devem acompanhar os filhos a nível escolar e não só, até a nível de acompanhamento social, na medida em que vão ser abordados temas que traduzem aquilo que é a vivência das pessoas no quotidiano e socialmente integradas na comunidade. Eu penso que o curso vai, de facto, contribuir para que os formandos desenvolvam competências importantes, que lhes permitem interagir, depois, enquanto cidadãos mais atentos e mais ativos.” (formador 1)

Também a **escola** acabou por ser influenciada pela existência dos cursos EFA-NS, não só por questões administrativas, como pelo facto de haver mais horários para os professores. Foi, ainda, um desafio que acabou por abrir a escola à comunidade, o que trouxe uma dinâmica diferente a esta instituição.

Os aspetos apontados foram os seguintes:

- Existência de mais alunos e mais horários para os docentes

“Aqui para a escola, é importante, porque traz novos alunos, novas pessoas.” (mediador)

“Temos mais alunos na escola, o que nos dá a nós professores mais horários.” (formador 3)

“... garantiu emprego (...) garantiu trabalho!” (coordenador)

- Criação de uma dinâmica diferente na escola

“Em termos de escola, eu penso que os cursos são também importantes e podem trazer à escola uma dinâmica diferente.” (formador 1)

- Criação de uma nova imagem da escola no adulto

“Portanto, trazem o adulto à escola e permitem também que o adulto comece a desenhar uma ideia diferente daquilo que a escola é e do papel que ela tem, ao envolver faixas etárias completamente diferentes, o que considero importante.” (formador 1)

- Novo desafio

“Para a escola, nesse aspeto, foi um desafio, foi uma mudança, foi uma aprendizagem.” (coordenador)

Finalmente, a equipa pedagógica refletiu sobre a importância que este tipo de formação poderá ter para a **comunidade**, tendo sido apontada a qualificação dos adultos e a abertura da escola à comunidade.

Esta qualificação torna-se tão mais importante para a sociedade quanto maior é o empenho e interesse dos formandos, como refere o formador 1.

“Bom, eu acho que isso passa muito pela expectativa e pelo interesse que o formando tem em relação ao curso. Se o formando vem à escola fazer esta formação e vê na formação uma mais-valia, em termos de formação pessoal, que por sua vez se irá traduzir em termos de formação profissional, eu acho que isso irá de facto ter um contributo grande”. (formador 1)

A necessidade de qualificar os portugueses e aproximar Portugal das médias europeias é também um aspeto referido.

“Mas esta formação terá sempre impacto, será sempre positiva para Portugal, nem que seja porque estamos a qualificar os adultos e a tentar aproximar-nos da Europa, nessa taxa de qualificação, apesar de eu saber que ainda estamos longe. Mas a formação é sempre uma vantagem para qualquer pessoa e por isso para qualquer sociedade.” (formador 3)

Para além da qualificação, verificou-se também um interesse renovado pela escola e pela aprendizagem, o que teve um impacto importante ao nível da sociedade.

“Eu acho que foi muito bom para o país, (...) Num país, onde a escola não vale nada, onde se arranja emprego sem ter escolarização, devido ao modelo produtivo que se criou, como as indústrias que não requerem mão-de-obra especializadas, os indiferenciados são suficientes, é muito bom. (...) E num país, com estes valores, de repente mobilizar tantos portugueses, que se inscreveram num CNO, que quiseram voltar à escola, que quiseram aprender e reaprender, e que perceberam que para ter melhores ordenados, para ter melhores condições de trabalho tinham que ter melhor formação, eu, e sem nenhuma leitura política, acho que isto foi muito importante para o país.” (coordenador)

A abertura da escola à comunidade é outro aspeto apontado, pois, tal como referido anteriormente, a escola pode contribuir de forma significativa para a qualificação da população que serve.

“No fundo, a escola serve o seu papel que é abrir-se à comunidade também e contribuir para a formação da comunidade envolvente.” (formador 1)

Em síntese, podemos afirmar que, com base nos dados apresentados, o balanço do impacto dos cursos EFA na equipa pedagógica é positivo, apesar de todos os desafios e dificuldades apontados, sendo de realçar, tal como refere Ávila (2004), o trabalho em equipa e partilha de experiências, promotores do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes. A equipa pedagógica refere um impacto positivo ao nível da sua realização pessoal, pelo desafio com que foram confrontados e que lhes possibilitou a implementação de novas práticas pedagógicas, bem como a

partilha de experiências e aprendizagens. O contacto com os formandos, que se mostraram recetivos à aprendizagem e empenhados, é também um motivo de satisfação e de realização pessoal desta equipa. A nível profissional, os dados apontam sobretudo para esta experiência como um desafio que foi superado, para além de ter permitido à equipa pedagógica o contacto com novas experiências caracterizadas pela inovação.

No que diz respeito aos aspetos positivos identificados, estes relacionam-se sobretudo com a formação em si – o trabalho de equipa, o trabalho com o par pedagógico em contexto de formação - e com os próprios formandos – o contacto com adultos com vivências muito diversificadas, a utilização das experiências dos formandos nas aprendizagens. A liderança é também apresentada como um aspeto positivo.

Foram várias as dificuldades apontadas, sobretudo ao nível do trabalho da equipa pedagógica, sendo de realçar o impacto negativo que teve a falta de formação, bem como as informações nem sempre coerentes da tutela. Estes dois aspetos acabaram por se repercutir no trabalho da equipa propriamente dito, que foi considerado como muito exigente. Alguns aspetos relacionados com a estrutura dos cursos também foram apontados, como a não continuidade do par pedagógico, prática que favorecia o trabalho colaborativo e um apoio mais alargado aos formandos, bem como a desadequação de alguns temas do RCC-NS que dificultam a integração das experiências dos formandos. Foram também identificados alguns problemas da área administrativa e salientadas as dificuldades que os formandos terão em ingressar no ensino superior, pois não desenvolveram as competências necessárias para esse nível de ensino. De realçar, ainda, o facto da equipa pedagógica apontar como negativa a imagem de facilitismo que surge associada a algumas instituições privadas e que põe em causa a credibilidade da Iniciativa Novas Oportunidades.

Finalmente, e na perspetiva desta equipa, estes cursos têm impacto ao nível dos formandos - nas suas aprendizagens, na valorização pessoal e profissional que ganharam e no papel mais interventivo que desempenham junto da comunidade. A escola também beneficiou, pois a existência de mais alunos, com um perfil diferente acabou por criar novas dinâmicas, o que teve um impacto positivo e criou uma nova

imagem da própria escola. A comunidade acabou por ser o reflexo de todo este projeto de qualificação de adultos, pois, para além de haver uma maior integração da escola e dos seus formandos na comunidade, verificou-se também a qualificação da sua população, o que foi considerado como bastante positivo.

III. 6.2. FORMANDOS

Neste item do trabalho serão apresentados os dados relativos ao impacto que estes cursos EFA-NS tiveram na perspetiva dos formandos das três turmas. Os dados foram recolhidos num questionário de opinião que foi aplicado em dois momentos distintos, no início (maio de 2008) e no final (dezembro de 2009) da formação, no sentido de identificar pontos convergentes e/ou divergentes. De realçar que os questionários foram preenchidos por todos os formandos das turmas, contudo houve alterações no número de formandos por turma, tendo-se verificado três desistências: dois formandos do sexo masculino na turma EA 3 e uma formanda na turma EA 5. Estas desistências prenderam-se com a alteração da situação profissional dos formandos que não era compatível com a frequência do curso. A constituição da turma EA 4 manteve-se inalterável.

Os resultados apresentados estão divididos em duas grandes áreas, sendo apresentados comparativamente os dados da primeira e da segunda aplicação do questionário, no sentido de fazer as inferências necessárias.

A primeira área diz respeito à avaliação do curso, tendo em conta os seguintes aspetos:

1- **O curso:** estrutura, carga horária, duração, conteúdos e avaliação dos formandos;

2- **Características do curso:** heterogeneidade dos formandos, papel dos formadores, realização de trabalhos de grupo, trabalho a realizar e a avaliação por portefólio.

A segunda área diz respeito ao impacto propriamente dito dos cursos, bem como aos objetivos que estão na sua origem.

Relativamente à **avaliação do curso**, o primeiro aspeto avaliado foi a estrutura. Os dados recolhidos encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 46 – Avaliação do curso: estrutura

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	0,0%	7,1%	92,9%	0,0%
2ª	0,0%	12,0%	76,0%	12,0%

Na primeira aplicação, que correspondeu ao início da formação, os formandos consideraram, na sua grande maioria (92,9%), que a estrutura do curso era adequada e apenas 7,1% dos inquiridos a avaliaram como pouco adequada. Na segunda aplicação do questionário, a avaliação é idêntica, verificando-se mesmo que, para além dos 76% dos inquiridos que a consideraram adequada, 12% a avaliaram como muito adequada.

O quadro seguinte ilustra os dados relativos à avaliação da carga horária do curso.

Quadro 47 – Avaliação do curso: carga horária

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	3,6%	53,5%	42,9%	0,00%
2ª	0,0%	28,0%	60,0%	12,0%

No início, uma grande parte dos formandos considerou a carga horária do curso excessiva e por isso pouco adequada (53,5%) ou mesmo nada adequada (3,6%). Apenas 42,9% dos formandos avaliaram este parâmetro como adequado. Contudo, na segunda aplicação do questionário, a avaliação é diferente, verificando-se mesmo a existência de 12% de formandos que consideraram a carga horária muito adequada.

60% dos inquiridos avaliaram-na como adequada e apenas 28% como pouco adequada. Estes dados poderão apontar para uma habituação dos formandos ao ritmo de trabalho que o curso implica e, consequentemente, à sua carga horária, o que não teria acontecido ainda na primeira aplicação. Curiosamente, os horários são um dos defeitos apontados na avaliação da INO (Carneiro, 2009b) e não a carga horária.

Outro dos parâmetros avaliado foi a duração do curso, sendo os dados apresentados no quadro seguinte.

Quadro 48 – Avaliação do curso: duração

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	0,0%	21,4%	78,6%	0,0%
2ª	0,0%	4,0%	88,0%	8,0%

A avaliação da duração do curso aponta para dados semelhante à avaliação anterior, pois verifica-se uma melhoria da avaliação dos formandos na segunda aplicação, o que poderá, uma vez mais, corresponder a uma habituação dos formandos ao curso, e portanto a uma visão e perspetiva diferentes. De facto, na primeira aplicação, a maior parte dos formandos (78,6%) considerou a duração do curso adequada e 21,4% pouco adequada. Na segunda aplicação do questionário, a grande maioria dos inquiridos (88%) avaliou a carga horária como adequada, verificando-se mesmo a existência de 8% de formandos que a avaliaram como muito adequada e apenas 4% a consideraram pouco adequada.

Relativamente à avaliação que os formandos fazem aos conteúdos do curso (isto é aos núcleos geradores e aos temas), os dados obtidos encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 49 – Avaliação do curso: conteúdos

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	0,0%	3,6%	85,7%	10,7%
2ª	0,0%	12,0%	64,0%	24,0%

De uma forma geral, tanto na primeira (85,7%) como na segunda aplicação (64%), os conteúdos foram considerados adequados. Verifica-se mesmo que alguns formandos os consideraram muito adequados – 10,7% na primeira aplicação e 24% na segunda. Apenas 3,6% dos formandos avaliaram os conteúdos do curso como pouco adequados, percentagem que subiu para os 12% na segunda aplicação. Os dados da segunda aplicação apontam para uma maior divergência de opiniões, pois, apesar da maioria dos formandos considerar os conteúdos adequados (64%) ou mesmo muito adequados (24%), 12% avaliaram-nos como pouco adequados.

Finalmente, nesta primeira parte do questionário, foi avaliada a forma como era efetuada a avaliação dos formandos. Os dados recolhidos encontram-se no quadro seguinte.

Quadro 50 – Avaliação do curso: avaliação dos formandos

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	3,6%	25,0%	67,8%	3,6%
2ª	0,0%	44,0%	44,0%	12,0%

No que diz respeito à avaliação dos formandos, que é feita através dos seus portefólios reflexivos de aprendizagem, os dados apontam para algumas divergências de opiniões entre os inquiridos, tanto na primeira como na segunda aplicação. Na primeira aplicação, 67,8% dos formandos consideraram a avaliação por PRA adequada e 3,6% muito adequada. Contudo, 25% avaliaram-na como pouco adequada e 3,6% como nada adequada. Na segunda aplicação, 44% dos formandos considerou este tipo de avaliação como sendo pouco adequado, sendo também essa a percentagem de inquiridos que o consideraram adequado. Verifica-se, ainda, a existência de 12% dos formandos para quem a avaliação por portefólio é muito adequada, o que corresponde a uma melhoria em relação à primeira aplicação (3,6%).

Em síntese, relativamente à organização pedagógica dos cursos (estrutura, carga horária, duração, conteúdos e avaliação), a maior parte dos formandos

considera-a adequada. Os aspetos menos adequados, de acordo com os formandos das três turmas, são a carga horária e a avaliação.

Seguem-se os dados relativos à avaliação das **características do curso**. O primeiro parâmetro avaliado foi a heterogeneidade dos formandos.

Quadro 51 – Avaliação do curso: heterogeneidade dos formandos

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	0,0%	0,0%	85,7%	14,3%
2ª	4,0%	4,0%	76,0%	16,0%

A diversidade de formandos, com características, vivências e conhecimentos diferentes, parece ser considerado como um fator positivo e adequado, como se pode verificar pelos dados recolhidos, tanto na primeira (85,7%) como na segunda aplicação (76%). Alguns formandos consideraram que essa heterogeneidade é mesmo muito adequada: 14,3% na primeira aplicação e 16% na segunda. As relações interpessoais surgem, por isso, como também refere Cavaco (2008), como uma mais-valia destes percursos formativos. Realça-se a existência, na segunda aplicação, de uma avaliação deste parâmetro como pouco adequado (4%) e até nada adequado (4%).

Também o papel que os formadores assumiram na formação foi objeto de avaliação, sendo os dados apresentados de seguida.

Quadro 52 – Avaliação do curso: papel dos formadores

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	0,0%	0,0%	67,9%	32,1%
2ª	0,0%	4,0%	52,0%	44,0%

Os dados recolhidos mostram a importância que os formandos atribuem aos formadores, sendo o seu papel considerado adequado pela maioria, tanto na primeira (67,9%), como na segunda aplicação (52%). Existe mesmo um número considerável de

formandos que avaliou o papel dos formadores como muito adequado: 32,1% na primeira aplicação e 44% na segunda. Apenas 4% consideraram este papel como pouco adequado, na segunda aplicação.

A metodologia privilegiada nestes cursos foi a realização de trabalho de grupo, parâmetro que também foi objeto de avaliação.

Quadro 53 – Avaliação do curso: trabalho de grupo

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	0,0%	10,7%	64,3%	25,0%
2ª	0,0%	8,0%	52,0%	40,0%

A distância que mediou as duas aplicações do questionário não teve muito impacto na avaliação deste parâmetro. De uma forma geral, os formandos consideraram a realização do trabalho de grupo como uma metodologia adequada (64,3%) ou muito adequada (25%), na primeira aplicação, não sendo os dados muito diferentes na segunda: 52% avaliaram este parâmetro como adequado e 40% como muito adequado. Apenas 10,7% dos inquiridos avaliaram o trabalho de grupo como uma metodologia pouco adequada, na primeira aplicação, percentagem que desceu para os 8% na segunda.

O trabalho que os formadores solicitaram aos formandos ao longo do curso também foi objeto de avaliação. Os dados obtidos são apresentados no quadro seguinte.

Quadro 54 – Avaliação do curso: trabalho a realizar

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	0,0%	14,3%	75,0%	10,7%
2ª	4,0%	4,0%	72,0%	20,0%

Tal como aconteceu em relação à questão anterior, a maior parte dos formandos considerou que o trabalho solicitado pelos formadores é adequado,

verificando-se apenas uma diferença de 3% entre a primeira (75%) e a segunda (72%) aplicação. O número de formandos que considerou que esse trabalho é muito adequado aumenta de 10,7% para 20% na segunda aplicação, o que é de facto representativo da avaliação positiva que os formandos fazem, pois, nesta segunda aplicação, apenas 4% o consideraram como pouco adequado, o que corresponde a uma descida, face aos 14,3% iniciais.

Finalmente, são apresentados, no quadro abaixo, os dados relativos à adequação da avaliação por portefólio que caracteriza estes cursos.

Quadro 55 – Avaliação do curso: avaliação por portefólio

Aplicação	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito adequado
1ª	3,6%	32,1%	64,3%	0,0%
2ª	4,0%	16,0%	68,0%	12,0%

Este parâmetro, avaliação por portefólio, é o que revela dados mais divergentes e também com um nível de adequação mais baixo. De facto, existe uma percentagem significativa de formandos que consideraram este tipo de avaliação pouco adequado, com 32,1% na primeira aplicação e 16% na segunda, verificando-se mesmo uma percentagem de 3,6% e 4%, na primeira e segunda aplicações respetivamente, que fez uma avaliação de nada adequado. 12% dos inquiridos consideraram-na como muito adequada, na segunda aplicação. A maior parte dos formandos considerou este tipo de avaliação como adequada, com 64,3% na primeira aplicação e 68% na segunda.

Em síntese, verificamos que, no que diz respeito às metodologias utilizadas, os dados apontam para a sua adequação, sobretudo em relação ao papel que assumem os formadores e a heterogeneidade dos formandos, sendo o aspeto menos positivo a avaliação por portefólio. Relativamente aos trabalhos de grupo, apesar de alguns formandos considerarem esta metodologia pouco adequada, a maior parte considera-a adequada, o mesmo acontecendo com o trabalho que é realizado pelos formandos.

Uma análise comparativa das duas aplicações do questionário revela que a avaliação dos formandos melhorou, na segunda, o que pode corresponder a um

melhor entendimento e perceção da organização pedagógica destes cursos, bem como um melhor conhecimento dos formadores e das suas opções metodológicas.

Passamos, de seguida à análise da segunda parte do questionário, onde é efetuada a avaliação do impacto dos cursos, bem como dos objetivos que estão na sua origem. No que diz respeito à avaliação do **impacto dos cursos**, os dados são apresentados de seguida.

Quadro 56 – Avaliação do impacto do curso

Parâmetros	Muito negativo		Negativo		Positivo		Muito positivo	
	1ª aplicação	2ª aplicação	1ª aplicação	2ª aplicação	1ª aplicação	2ª aplicação	1ª aplicação	2ª aplicação
Oportunidade pessoal	0%	0%	0%	0%	53,6%	40,0%	46,4%	60,0%
Oportunidade profissional	0%	0%	7,1%	4,0%	71,5%	52,0%	21,4%	44,0%
Qualificação dos ativos	0%	0%	0%	0%	82,1%	76,0%	17,9%	24,0%
Melhoria das competências	0%	0%	0%	4,0%	60,7%	32,0%	39,3%	64,0%

Um olhar global sobre os dados do quadro, que avaliam o impacto dos cursos, na perspetiva dos formandos, revela que houve uma melhoria significativa da primeira para a segunda aplicação, em todos os parâmetros.

De facto, e no que diz respeito ao impacto que o curso tem enquanto **oportunidade pessoal**, verifica-se uma melhoria significativa, pois 60% dos inquiridos referem que o seu impacto é muito positivo, quando na primeira aplicação o valor foi apenas de 46,4%.

Quando questionados sobre o impacto que o curso poderá ter na sua **qualificação profissional**, a avaliação dos formandos já não é tão positiva, verificando-se mesmo que 7,1% dos inquiridos, na primeira aplicação, e 4%, na segunda, consideram o seu impacto negativo. Continua, contudo, a existir um aumento da primeira para a segunda aplicação, pois 21,4% dos formandos considerava o impacto muito positivo na primeira aplicação, passando para 44% na segunda.

No que diz respeito à avaliação do impacto dos cursos na **qualificação dos ativos**, os dados não são muito diferentes da primeira para a segunda aplicação, sendo considerado positivo para 82,1% e 76% dos inquiridos, respetivamente. Este parâmetro foi também avaliado como muito positivo por 17,9% dos formandos na primeira aplicação e 24% na segunda, verificando-se uma ligeira melhoria.

Finalmente, e no que diz respeito ao impacto que os cursos têm na **melhoria das competências dos adultos**, é interessante verificar que este é o parâmetro em que se verifica uma maior diferença da primeira para a segunda aplicação. Esta situação poderá mostrar que os formandos fizeram, de facto, mais aprendizagens do que as esperadas no início do curso, tendo, por isso a consciência de que melhoraram as suas competências. 60,7% dos inquiridos considerou, no início do curso, que havia um impacto positivo na melhoria das competências e 39,3% um impacto muito positivo, sendo esses valores alterados para 32% de impacto positivo e 64% para um impacto muito positivo, no final do curso.

Em síntese, quando questionados sobre o impacto dos cursos EFA-NS, os formandos consideram, maioritariamente, que estes contribuíram de forma positiva para a qualificação dos ativos, com a consequente melhoria das competências dos adultos, constituindo, por isso, uma oportunidade pessoal.

Apresentam-se, seguidamente, os dados relativos à avaliação dos **objetivos** inerentes à criação dos cursos EFA-NS.

Quadro 57 – Avaliação dos objetivos que estão na origem dos cursos

Parâmetros	Absolutamente em desacordo		Relativamente em desacordo		Relativamente de acordo		Absolutamente de acordo	
	1ª aplicação	2ª aplicação	1ª aplicação	2ª aplicação	1ª aplicação	2ª aplicação	1ª aplicação	2ª aplicação
Melhorar as capacidades produtivas	10,7%	16,0%	14,3%	8,0%	64,3%	56,0%	10,7%	20,0%
Melhorar a vida pessoal e profissional	0%	0,0%	10,7%	4,0%	50,0%	40,0%	39,3%	56,0%
Estratégia de propaganda política	14,3%	8,0%	25,0%	28,0%	46,4%	40,0%	14,3%	24,0%
Resposta a exigências europeias	0%	0,0%	3,6%	4,0%	64,3%	32,0%	32,1%	64,0%

Da análise dos dados obtidos verifica-se que na primeira aplicação os objetivos com os quais os formandos concordam em absoluto são os seguintes:

- Melhorar a vida pessoal e profissional (39,3%);
- Resposta a exigências europeias (32,1%).

Esta ordem, bem como a percentagem de formandos que está absolutamente de acordo, é alterada na segunda aplicação:

- Resposta a exigências europeias (64%);
- Melhorar a vida pessoal e profissional (56%).

Os formandos consideram, por isso, que os cursos EFA-NS contribuem para uma melhoria da qualificação dos portugueses, respondendo, desta forma, a exigências europeias. Para além disso, os formandos também acham que estes cursos podem contribuir para a melhoria da vida pessoal e profissional dos adultos. O objetivo que gera mais discordância entre os formandos é o que diz respeito à criação de uma estratégia de propaganda política, pois, na primeira aplicação estão absolutamente ou relativamente em desacordo 39,3% dos inquiridos e, na segunda 36%. Estes dados mostram que uma parte dos formandos não concorda com este objetivo e, por isso, não acha que a criação destes cursos se prende com uma estratégia política, mas sim com a necessidade de qualificar os portugueses.

Relativamente à possibilidade dos cursos contribuírem para uma melhoria das capacidades produtivas do país, a maior parte dos formandos concorda com essa afirmação, tanto na primeira (64,3% está relativamente de acordo e 10,7% absolutamente de acordo), como na segunda aplicação (56% está relativamente de acordo e 20% absolutamente de acordo).

Em síntese, a análise destes dados permite constatar que uma parte significativa dos formandos considera que a criação destes cursos visa, por um lado,

melhorar a vida pessoal e as qualificações profissionais dos adultos e, por outro, são uma clara resposta às exigências europeias de qualificação da população portuguesa.

Por outro lado, no que diz respeito aos objetivos que os formandos consideram estar subjacentes à criação destes cursos, verifica-se que a maioria está de acordo com as quatro opções propostas:

- Resposta às exigências europeias de melhor qualificação dos portugueses;
- Oportunidade de melhorar a vida pessoal e profissional dos formandos;
- Necessidade de melhorar as capacidades produtivas do país;
- Criação de uma estratégia de propaganda política.

O balanço do curso é, portanto, bastante positivo, como comprovam não só os resultados obtidos, mas também os comentários que alguns dos formandos deixaram no questionário.

“Aprendi bastante com o que me foi ensinado. Estes cursos devem continuar.”
(formando 4)

A ideia de continuidade destes cursos é também referida por outro formando.

“Acho que com o evoluir deste curso poderá estar garantido o seu sucesso.” (formando 23)

Contudo, a ideia de credibilidade dos cursos EFA-NS é também colocada por um formando.

“Para além da valorização dos formandos, que considero muito positiva, era importante que, em termos de credibilidade, as Novas Oportunidades com frequência de aulas, deveria ser mais considerada pela dureza da formação, no sentido do tempo. Não deixa de ser um ato de coragem, depois de um dia de trabalho, termos aulas todos os dias da semana das 19:15h às 24:00h, na primeira e segunda fase, e na terceira fase, das 19:15h às 23:00h, mas valeu a pena!” (formando 16)

Este formando reconhece a importância dos cursos para a sua valorização, apesar do esforço que tem de ser feito, mas alerta para as discrepâncias que existem entre os cursos EFA e os processos de RVCC, pois os cursos implicam a presença diária dos formandos em contexto de formação e prolongam-se por mais tempo, o que é considerado mais “duro” pelo formando e, conseqüentemente, é percebido como mais credível.

Na mesma linha de pensamento, um dos formandos questiona a inexistência de uma área dedicada à matemática.

"Na minha opinião, este tipo de curso peca pela falta de uma área mais específica onde pudéssemos abordar a matemática, sendo esta uma disciplina ou área onde há dificuldades por parte de grande nº da população seria uma mais valia a considerar."
(formando 12)

Também a inexistência de uma área dedicada às novas tecnologias é referida por um dos formandos.

"Falta um mini curso de introdução à informática." (formando 18)

Esta questão da inexistência de uma área dedicada à tecnologia é, aliás, referida não só pelos formandos, mas também pelos formadores.

Uma **análise global** dos resultados obtidos neste questionário permite-nos afirmar que não se verificam grandes alterações da primeira para a segunda aplicação, apesar de se terem passado 18 meses, sendo aliás de realçar que a opinião positiva dos formandos se intensificou, no que diz respeito ao curso propriamente dito. De facto, uma análise mais detalhada revela que, no que diz respeito à avaliação do curso, as avaliações de muito adequado substituem algumas de nada adequado, na primeira

aplicação. O item mais controverso é o avaliação por portefólio, apesar de grande parte dos formandos considerar esta avaliação com adequada ou muito adequada.

O mesmo acontece com o item seguinte que avalia vários aspetos relacionados com o curso, nomeadamente a heterogeneidade dos formandos, o papel dos formadores, a realização dos trabalhos de grupo, o trabalho a realizar e avaliação por portefólio, não se verificando diferenças significativas entre a primeira e a segunda aplicação. Aliás, verifica-se um aumento de avaliações de muito adequado, na segunda aplicação, mantendo-se como aspetos mais positivos o papel dos formadores e a realização dos trabalhos de grupo. A avaliação do impacto do curso mantém-se praticamente igual nas duas aplicações, sendo apontados como muito positivos a “melhoria de competências” dos formandos através destes cursos, assim como a “oportunidade pessoal” que criam aos adultos.

Finalmente, quando questionados sobre os objetivos subjacentes aos cursos EFA-NS, os formandos, na segunda aplicação, apontam sobretudo para a necessidade de Portugal responder a exigências europeias, sendo visível uma maior consciencialização deste facto, depois da primeira aplicação. A avaliação efetuada a este grupo de questões parece apontar para alguma confiança relativamente ao papel que os cursos EFA assumem na melhoria das capacidades produtivas de Portugal. Os formandos apontam mais para a necessidade de responder às exigências europeias, contribuindo, desta forma, para uma melhoria pessoal e profissional dos adultos envolvidos.

Dado o tempo que mediou a conclusão do curso e a apresentação deste estudo, considerou-se importante um novo contacto com a equipa pedagógica, nomeadamente com um dos formadores e o coordenador, tal como já referido anteriormente, no sentido de verificar se havia alterações significativas no modo de funcionamento dos cursos que integram, atualmente, um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP). Esta conversa com o formador (formador 1) e o coordenador permitiu chegar a algumas conclusões interessantes:

- A metodologia aplicada na escola mantém-se, pois os documentos de referência não foram alterados.

“O referencial é o mesmo, a metodologia é a mesma, vamos adaptando as atividades, tendo em conta as competências previstas e adequando, mais ou menos, as componentes práticas deles. As competências são, também, traduzidas em atividades, eles têm que realizar as atividades, têm o portefólio na mesma.” (formador 1)

- O perfil dos alunos mudou, verificando-se menos motivação, pois a frequência dos cursos está normalmente relacionada com a necessidade de certificação.

“As maiores diferenças prendem-se com menos motivação, em relação ao percurso formativo. O adulto quer, de facto, concluir a escolaridade e acha que isso é importante, quer em termos profissionais, quer em termos de ingresso no mercado de trabalho, ou até de progressão na carreira, mas espera um processo facilitador e não tem o espírito de motivação que existia no grosso dos cursos anteriores, onde as pessoas estavam muito entusiasmadas, vinham para aprender, investiam muito nas atividades e na sua realização, eram muito empenhadas e empreendedoras, no sentido de realizar até muitas atividades integradoras, para cruzar todas as áreas de competências e, nos atuais, isso já não se verifica. O grau de motivação diminuiu, embora, o interesse que a pessoa tem em fazer a escolaridade continua a manter-se.” (formador 1)

- A ideia de desvalorização destes percursos formativos de adultos parece manter-se.

“Eu acho que, há uma certa, não diria descredibilização, mas há uma desvalorização. Acho que há uma ideia de desvalorização também do percurso formativo, ou destas formas de conclusão do décimo segundo ano, e as pessoas vão com uma ideia já pré-fabricada de que temos que lhes abrir todos os leques de facilidades para poderem terminar.” (formador 1)

- O papel dos formandos alterou-se, pois não existe interesse nas aprendizagens, verificando-se uma desadequação das suas competências digitais.

“Da parte deles, há muita procura de tirar coisas da Internet e copiar para fazer o mais rapidamente possível, acho que interiorizam menos a informação, os conteúdos e a aprendizagem, do que os anteriores. Interiorizam menos do que eles.” (formador 1)

- Os formandos têm dificuldade em refletir sobre o seu percurso formativo, o que poderá pôr em causa as próprias aprendizagens.

“E isso depois nota-se no portefólio, sobretudo a nível de reflexões, por exemplo, quando eles vão fazer reflexões, eles são muito mais enumerativos naquilo que escrevem e relatam mais as atividades que fizeram e não refletem as aprendizagens que realizaram, que era o que os outros conseguiam fazer. Havia mais riqueza nas reflexões dos outros, precisamente, porque eles traduziam muito melhor as aprendizagens que realizavam porque iam em busca dessa aprendizagem, e estes não. Portanto, aqui, o processo em que estes se movem é diferente.” (formador 1)

- O funcionamento do CQEP, centro que veio substituir o CNO, mantém-se idêntico.

“Não, o funcionamento não mudou.” (formador 1)

As sugestões dadas pelo formador e pelo coordenador relativamente a estes cursos prenderam-se com:

- Importância da continuidade deste modelo de formação, apostando-se na sua credibilização.

“Eu acho que é importante que este modelo continue, acho que deve ser mais credibilizado, mais valorizado.” (formador 1)

“Nós estamos a falar de formação contínua de adultos, aprendizagem ao longo da vida, e que responde aos modelos standardizados, aos modelos nacionais, aos modelos dos países e às necessidades. (...) Isso penso que deve continuar. (coordenador)

- Necessidade de oferecer aos adultos formação na área da tecnologia e das línguas estrangeiras.

“Acho que falha aqui uma coisa que é não haver formações modulares, mais na área da língua estrangeira e de TIC, que são importantes, porque há muita gente que procura isso. E as escolas, neste momento, não têm possibilidade legal de dinamizarem essas formações. E haveria público para isso porque as pessoas sentem cada vez mais essa necessidade. A parte da tecnologia e a parte da língua estrangeira porque lidam já com públicos que falam outras línguas, e sentem essa necessidade.” (formador 1)

A autonomia que foi retirada às escolas para responder a alguns destes problemas específicos é referida, aliás, pelo coordenador.

“Algumas vezes, chegámos a ser acusados de “escolarentos” na certificação porque nós chegámos a fazer - a lei não o dizia -, mas nós chegámos a criar horas básicas de língua, horas básicas de informática e horas básicas de matemática.”

Esta escolarização dos cursos EFA é defendida pela equipa pedagógica e pelo coordenador, pois é vista como sinónimo de qualidade nesta escola, por oposição aos processos de RVCC que são feitos em instituições privadas e aos quais está associada uma ideia de facilitismo. Verifica-se, consequentemente, uma contradição entre aquilo que são os objetivos desta escola – manter a qualidade dos cursos EFA através de um modelo formativo “escolarizado” – e os pressupostos da educação de adultos cujo referente teórico e quadro legal aponta para um afastamento do modelo escolar.

CONCLUSÕES

1. PREÂMBULO

Apresentados e discutidos os resultados obtidos no âmbito deste estudo, que se centra na análise da atividade desenvolvida nos cursos de educação e formação de adultos, numa escola secundária, torna-se pertinente uma reflexão em torno das conclusões que daí decorrem, relativamente à forma como foram operacionalizados os pressupostos teóricos e os referentes legais que enquadravam este modelo de formação e como esta escola se adaptou a uma modalidade formativa que se afasta do modelo escolar. Nesse sentido, neste último capítulo, recorda-se o problema que originou este estudo, apresentando-se uma breve descrição da investigação. De seguida, procede-se à apresentação das conclusões, organizadas em torno das questões de investigação que estiveram subjacentes a este trabalho. Será, ainda, incluída uma breve abordagem à situação atual dos cursos EFA-NS nesta escola, no sentido de identificar novas práticas decorrentes de algumas alterações legislativas ou da própria metodologia de funcionamento da equipa pedagógica. Finalmente, são apontados alguns desafios que se colocam atualmente à educação e formação de adultos e que poderão ter um impacto significativo não só nas práticas pedagógicas, mas também nos diferentes atores envolvidos. O capítulo termina com a apresentação das limitações deste estudo e a indicação de recomendações que surgem dos resultados obtidos na investigação e que poderão contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

2. SÍNTESE DO ESTUDO

Os cursos EFA-NS são uma das medidas implementadas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades, enquadrando-se na atual perspetiva de aprendizagem ao longo

da vida, que é assumida internacionalmente como estratégia política para responder aos problemas da sociedade atual, capaz de promover a mobilidade, a coesão social e a igualdade de oportunidades. Contudo, esta lógica concorrencial de acesso ao mercado de trabalho afasta-se dos princípios humanistas da educação permanente, pelo que, tal como alerta Lima (2003), a educação e formação de adultos corre o perigo de ser subordinada a questões meramente políticas, respondendo a exigências de produtividade, competitividade e empregabilidade.

Este estudo, intitulado *“Os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário: impacto e novos desafios”*, centrou-se na análise dos cursos EFA-NS e organizou-se em torno de dois objetivos principais: perceber como eram operacionalizados os pressupostos dos cursos EFA-NS e avaliar o seu impacto junto dos diferentes atores.

Nesse âmbito procurou-se caracterizar as dinâmicas de funcionamento dos cursos EFA, numa escola secundária, com o objetivo de conhecer o modelo de formação implementado, verificando a sua adequação ao respetivo quadro conceptual e às recomendações institucionais. No sentido de caracterizar os modos de trabalho pedagógico implementados pela equipa, foi utilizado o modelo de Lesne (1984), pois é o que se afigura mais adequado a este tipo de modelo formativo, em que as relações sociais que se estabelecem em contexto de formação assumem especial relevância. Foi, ainda, avaliado o impacto da formação, perspetivado através da representação dos atores envolvidos – coordenador, mediador, formadores e formandos.

A organização metodológica destes cursos deixa de parte o princípio tradicional das disciplinas, optando por áreas de formação. Esta mudança conceptual afasta-se do modelo escolar e facilita uma visão global mais abrangente e adequada ao público adulto, fomentando a transversalidade da formação (Gomes, 2006b; Quintas, 2008). A implementação destes cursos levanta, por isso, algumas questões que se prendem não só com a importância que assumem, face aos objetivos definidos a nível nacional, mas também relativamente à forma como foram operacionalizados no terreno.

De facto a passagem de um modelo escolar, organizado em torno de áreas disciplinares que visam o cumprimento dos respetivos conteúdos programáticos, para um modelo centrado em competências, implica modos de trabalho muito distintos daqueles a que a equipa pedagógica estava habituada, o que corresponde a uma “ruptura com o modelo escolar” (Cavaco, 2008, p. 33). De facto, as práticas educativas no campo da educação de adultos vivenciadas em escolas poderão ser caracterizadas pelo modelo escolar, pelo que se torna importante conhecer este fenómeno educativo, identificando boas práticas que possam ser disseminadas.

Dadas as características contextuais e multidimensionais do fenómeno estudado, recorreu-se a uma abordagem qualitativa, mais precisamente à realização de um estudo de caso, pois permite o estudo de fenómenos contemporâneos no seu contexto real. Recorreu-se a múltiplas fontes de dados e diversificaram-se as técnicas de recolha de informações. Pretendia-se obter um conhecimento real e específico sobre a implementação dos cursos de educação e formação de adultos, isto é entender como é que uma determinada política educativa se concretizou num tempo e local específicos, pelo que foi valorizada a forma como os diferentes intervenientes interpretavam as suas experiências.

As conclusões que de seguida se apresentam estão agrupadas de acordo com a questão de investigação a que procuram dar resposta.

1- Como são implementados os cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, isto é como são divulgados e como é feita a seleção dos formandos e da equipa pedagógica?

Um dos objetivos do estudo era perceber como foram divulgados estes cursos junto da comunidade local e, por outro, identificar os critérios que estiveram subjacentes à seleção dos formandos que integraram as três primeiras turmas e à constituição da equipa pedagógica.

No que diz respeito à **divulgação**, esta foi feita através de três meios principais: meios de comunicação oficiais da escola (página da internet, plataforma Moodle e placards na escola); *mailing list* enviado para todo o concelho abrangido por esta escola; realização de reuniões de divulgação dos cursos em todas as freguesias do concelho, em articulação com os respetivos presidentes das juntas de freguesia.

Os resultados mostram que esta divulgação se revelou eficaz e, associada à campanha nacional de publicitação da Iniciativa Novas Oportunidades, permitiu a inscrição de 77 candidatos, numa fase inicial de lançamento dos cursos, o que excedeu a expectativa dos responsáveis da escola, que pretendiam apenas abrir uma turma. Esta forte adesão do público adulto encontra-se em linha com os dados nacionais (Carneiro, 2010) que apontam para um elevado número de inscrições.

Tal como aconteceu a nível nacional (Carneiro, 2009b), os meios privilegiados foram a difusão através de amigos, conhecidos, familiares e entidade patronal, tendo apenas um formando referido a comunicação social. De qualquer forma, estes dados apontam para a eficácia da campanha de divulgação que, apesar de não chegar diretamente a estes formandos, acabou por influenciar outras pessoas que partilharam a informação sobre os cursos EFA.

Relativamente à **seleção dos formandos**, o número elevado de candidatos inscritos obrigou a uma pré-seleção, pois a escola não tinha os recursos humanos necessários para realizar as entrevistas de mediação aos 77 adultos interessados em frequentar um curso EFA-NS, uma vez que apenas esperava abrir uma turma. Nesse sentido, a decisão tomada pela escola teve em conta dois critérios:

- Zona de residência: foram selecionados os candidatos cuja zona de residência se situava no concelho onde estava localizada a escola, pois havia bastantes candidatos de concelhos vizinhos;

- Habilitações literárias: a seleção teve por base o nível de escolaridade, tendo sido dada preferência a candidatos com o 9º ano.

De realçar que todos os outros candidatos não selecionados nesta primeira fase, num total de 33, foram incluídos em turmas posteriores ou encaminhados para um Centro Novas Oportunidades.

A fase de mediação dos 44 formandos selecionados estruturou-se em dois momentos principais:

- 1º momento: preenchimento de uma ficha individual pelo formando onde era feita a sua apresentação, com vista à identificação do seu perfil, nomeadamente os seus interesses e expectativas face à formação;

- 2º momento: realização da entrevista de mediação, feita pelo mediador com o apoio de um formador, onde se procurava identificar o perfil do formando, nomeadamente os interesses demonstrados, a predisposição para a aprendizagem e as capacidades reveladas.

Esta fase mostrou-se adequada ao preconizado no RCC-NS (Gomes, 2006b), apesar da inexperiência e falta de formação da equipa pedagógica, pois os documentos criados e a forma como as entrevistas foram conduzidas permitiu a recolha dos dados necessários para proceder à identificação do perfil dos candidatos com vista ao seu encaminhamento para os respetivos percursos formativos. A escola não tinha ainda um Centro Novas Oportunidades a funcionar nas suas instalações, pelo que, caso se verificasse a existência de formandos que demonstrassem competências para se candidatarem a um processo de reconhecimento e validação de competências teriam de ser encaminhados para um CNO numa localidade próxima. Contudo, após a análise dos resultados obtidos, a equipa considerou que nenhum dos candidatos tinha o perfil para a certificação através de um processo de RVCC, pelo que foram todos incluídos em cursos EFA-NS de percurso escolar, o único percurso existente na altura nesta escola.

No que concerne à **constituição da equipa pedagógica**, os critérios subjacentes à sua escolha estão bem definidos no RCC-NS, devendo passar por uma fase de recrutamento, com base nas habilitações académicas e profissionais, na análise do

currículo e na realização de entrevistas. No entanto, dadas as características de funcionamento de uma escola, bem como a forma como se faz a requisição de docentes, o processo de constituição da equipa pedagógica desta escola não passou por esta seleção, pois havia docentes com horários disponíveis para integrar esta equipa. De realçar que, das entrevistas realizadas e do trabalho de campo efetuado pela investigadora, se salientou sempre o profissionalismo de todos os intervenientes, que se mostraram preocupados e empenhados em realizar um trabalho de qualidade.

Em síntese, constatámos que a divulgação dos cursos foi adequada, pois permitiu a abertura de um número de turmas superior ao expectável pela escola. A estratégia de divulgação que revelou maior impacto foi a difusão através de amigos e no local de emprego, à semelhança do que aconteceu a nível nacional.

No que diz respeito à seleção dos formandos, verificou-se, após uma fase de pré-seleção que teve em conta os critérios internos da escola, uma grande preocupação em utilizar o RCC-NS para a organização da metodologia a implementar nesta fase inicial de mediação, o que nos pareceu adequado e talvez tenha contribuído para a coesão dos grupos de formandos, que acabaram por se manter quase inalteráveis ao longo de toda a formação.

Pelo contrário, a seleção da equipa pedagógica não se regeu pelos critérios definidos no RCC-NS, uma vez que a escola não necessitou de contratar formadores, nesta fase inicial, pois tinha docentes com horário disponível. Nesse sentido, os critérios foram apenas administrativos e não pedagógicos, o que poderá ter contribuído para a implementação de um modelo formativo muito ligado ao paradigma escolar (Nogueira, 1997), pois este era o modelo a que os docentes estavam habituados. De realçar que, nesta escola, todos os formadores tinham já experiência no ensino recorrente e a coesão de toda a equipa permitiu superar este desafio.

Coloca-se, por isso, a questão de centrar estas decisões em factores pedagógicos e não apenas administrativos, pois a qualidade das experiências que se

proporcionam aos adultos estão dependentes dos atores pedagógicos envolvidos, daí a importância que assume o seu recrutamento.

2- Qual o perfil dos formandos destes cursos?

No que diz respeito aos formandos que integraram as três primeiras turmas dos cursos EFA-NS, nesta escola, verificou-se que a faixa etária era heterogénea, predominando formandos do sexo feminino. A maior parte dos formandos tinha como habilitações o 9º ano de escolaridade, o mínimo exigido para a frequência destes cursos e a situação profissional era estável para a maioria dos adultos, pois quase todos se encontravam empregados em empresas do sector terciário. As razões que levaram os formandos a abandonar a escola prenderam-se maioritariamente com: a vontade de adquirir autonomia financeira; a procura de emprego, por dificuldades financeiras; o desinteresse pela escola.

Os objetivos mais apontados para a inscrição neste curso prendiam-se com aspetos de carácter profissional, nomeadamente o acesso a novos cargos no local de trabalho ou a procura de novas oportunidades de emprego. A realização pessoal e o acesso ao ensino superior foram também apontados por alguns formandos. As expectativas que os formandos apontaram para a frequência deste curso foram a melhoria da situação profissional e a realização pessoal.

Em síntese, o perfil destes formandos é idêntico ao perfil identificado a nível nacional (Carneiro, 2009b²⁵) e até noutros estudos (Delgado, 2015), sendo de realçar a taxa de feminização, bem como a vontade de progredir profissionalmente. De facto, tal como refere Delgado (2015) no seu estudo, provavelmente, a situação desfavorável que as mulheres encontraram no mercado de trabalho levam-nas a procurar novas qualificações. Verifica-se, ainda, que este perfil, que apontava para a vontade de aprender e para a definição de objetivos claros, tanto a nível pessoal como

²⁵ Neste estudo, a população inscrita diz respeito a todos os sujeitos inscritos na INO que passaram pela totalidade dos passos que o processo pressupõe até ao seu encerramento e não apenas aos adultos inscritos nos cursos EFA.

profissional, repercutiu-se no trabalho realizado na formação, tendo a avaliação das turmas sido positiva, pois todos os adultos que se mantiveram ao longo do curso conseguiram obter a sua certificação de 12º ano.

3- Quais as metodologias de trabalho privilegiadas no desenvolvimentos dos cursos EFA, pela equipa pedagógica?

A equipa pedagógica iniciou o seu trabalho em novembro de 2007 com vista à abertura dos cursos EFA-NS. Esta fase de preparação contemplou não só aspetos de carácter administrativo, mas, sobretudo, pedagógicos, em que o coordenador reunia com os mediadores e formadores, no sentido de definir a metodologia a seguir. Do acompanhamento destas reuniões de trabalho iniciais, salientou-se o desconhecimento face aos cursos EFA-NS e a inexperiência dos elementos da equipa, o que implicou um trabalho preparatório bastante intensivo, quer para a análise da legislação e do Referencial de Competências-Chave do curso, quer para a preparação de toda a documentação necessária ao seu lançamento. Foram realizadas cinco reuniões formais para o lançamento dos cursos onde foram construídos os modelos de documentos e elaborada a construção curricular. Para além destas reuniões formais, com toda a equipa, os formadores reuniam semanalmente com o par pedagógico, para proceder à respetiva construção curricular.

Após o início das sessões de formação, a equipa pedagógica reunia duas a três vezes por mês, de acordo com as necessidades, num total de 30 reuniões ao longo do curso. Da análise destas reuniões, constatou-se que foram realizadas 13 reuniões para a construção curricular, onde, para além da definição das atividades a realizar em cada área de competências, foram criadas grelhas de observação, registo dos créditos e desenho curricular. Nestas reuniões houve ainda a preocupação de fazer uma análise comparativa de todas as atividades planificadas, no sentido de evitar repetições e fomentar articulações. A avaliação dos núcleos geradores foi realizada durante 6 reuniões, tendo sido identificadas as competências-chave geradas e evidenciadas a partir dos temas trabalhados e devidamente identificados no RCC-NS. De realçar que a planificação conjunta das atividades a realizar com o grupo de formação facilitou este trabalho de avaliação.

A apreciação dos portefólios e a atribuição de créditos teve lugar em cinco reuniões. Relativamente à análise dos PRA, esta foi efetuada pela equipa pedagógica com base em três parâmetros principais: apresentação; seleção de documentos; capacidade reflexiva, crítica e criativa do formando sobre as atividades desenvolvidas. Os parâmetros avaliados em cada uma das áreas de competências eram: aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas, impacto das experiências a nível pessoal / profissional e pontos fortes / fracos das atividades. Para além destas reuniões, em que estavam presentes todos os elementos da equipa e, por vezes o próprio coordenador, foi estipulada a necessidade dos formadores responsáveis por cada área de competências reunirem para proceder à construção curricular e à elaboração de documentos de apoio à formação.

Em síntese, constatamos que, apesar da seleção dos formadores não ter seguido os critérios estabelecidos, o trabalho realizado por esta equipa pautou-se por uma grande vontade de aprender e o espírito de equipa esteve sempre presente, tendo contribuído para ultrapassar dificuldades e para motivar o grupo para o excesso de trabalho que caracterizou o arranque da formação. De facto, apesar dos formadores referirem como aspeto negativo a falta de formação, acabaram por investir muito na sua autoformação, o que acabou por ter repercussões positivas no trabalho da equipa.

Contudo, o acompanhamento desta equipa também permitiu verificar que, contrariamente aos pressupostos destes cursos, as sessões de formação eram planificadas com base apenas no RCC-NS e os formandos não participavam nesta planificação, nem eram previstos momentos em que a sua experiência fosse o ponto de partida para novas aprendizagens. Aliás, esta necessidade de seguir e cumprir de forma rigorosa, quase prescritiva, o RCC-NS, por parte dos formadores, não se coaduna com as características de um modelo que se quer flexível e que deve fomentar a diversificação de estratégias, capazes de dar voz aos adultos, colocando-os como agentes da sua formação (Lesne, 1884) e não apenas como objetos ou sujeitos, tal como acontece no modelo escolar.

4- Qual é o modelo de educação e formação de adultos utilizado nos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário?

O modelo de formação do cursos EFA-NS centra-se na aprendizagem por competências e na centralidade do adulto, com vista ao reconhecimento dos saberes e das competências adquiridas ao longo da vida e, conseqüentemente, à construção de percursos formativos flexíveis, adequados a cada adulto. Este modelo organiza-se em torno de três áreas de competências-chave - Cidadania e Profissionalidade; Sociedade, Tecnologia e Ciência; Cultura, Língua, Comunicação - e da área do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Este novo modelo conceptual pressupõe a diversificação e flexibilidade das práticas pedagógicas e também processuais, afastando-se por completo do modelo escolar, pois a lógica disciplinar é substituída por uma lógica de competências, o que pode criar “algumas resistências” (Ávila, 2008, p. 366) por parte das escolas e dos professores.

De entre os aspetos que caracterizam este modelo destacam-se o respeito pelos projetos pessoais e profissionais do adulto e a adaptabilidade dos projetos formativos que devem ser vistos numa perspetiva de construção local. De facto, a articulação com o meio é fundamental (Gomes, 2006b), pelo que os percursos formativos devem ter em conta o meio regional, profissional e social em que o adulto está inserido.

A experiência do adulto, bem como o contexto em que se move é um aspeto fundamental a ter em conta no desenho curricular do curso, o que implica a existência de percursos formativos diversificados dentro de uma mesma turma. Nesse sentido, o processo de construção curricular deve ter em conta o perfil de cada adulto, as suas necessidades, interesses e especificidades. Outro dos aspetos considerado central é o facto das competências-chave serem vistas como competências em ação, isto é transferíveis para diferentes situações de aprendizagens, onde se devem integrar os domínios privado, profissional, institucional e macroestrutural (Gomes, 2006b). Tendo em conta esta lógica de construção das aprendizagens, devem ser dinamizadas atividades integradoras que mobilizem as diferentes competências e saberes dos formandos, implicando-os no desenvolvimento de projetos de aprendizagem com um grau crescente de complexidade. Todo esta articulação só é possível se a equipa

pedagógica trabalhar de forma colaborativa, favorecendo a transversalidade das aprendizagens dos formandos, o que implica uma planificação conjunta e integrada das atividades, com vista à resposta não só a todos os formandos da turma, mas, sobretudo, a cada um, individualmente.

No que diz respeito à avaliação dos formandos, esta caracteriza-se pela sua natureza qualitativa, consolidando-se no portefólio reflexivo de aprendizagens. É neste documento pessoal e reflexivo que os formandos vão retratar o seu percurso formativo e as aprendizagens realizadas, num processo que se quer de reflexão-ação, valorizando-se uma perspetiva autobiográfica (Josso, 2002).

Tendo em conta o RCC-NS, foram definidos, neste estudo, cinco pressupostos principais deste modelo de educação e formação de adultos: aprendizagem por competências; centralidade da experiência do adulto; práticas formativas assentes na diferenciação pedagógica e na flexibilidade dos percursos formativos; transversalidade das aprendizagens e sua articulação com o contexto; avaliação em torno do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens. Foi com base nestes cinco pressupostos que foi analisado o modelo implementado nesta escola, verificando-se, desta forma, a adequação do modelo às recomendações institucionais.

5- De que forma foi implementado o modelo de formação preconizado pelas recomendações institucionais e quais as metodologias utilizadas?

Apresentam-se, seguidamente, as conclusões relativas à adequação do modelo de formação implementado nesta escola, tendo em conta as recomendações institucionais e o respetivo quadro teórico. Nesse sentido, procede-se, inicialmente, a uma reflexão em torno dos modos de trabalho pedagógico implementados, para, posteriormente, nos debruçarmos sobre o modelo de formação propriamente dito.

Como já referido anteriormente, a caracterização dos modos de trabalho pedagógico utilizados nesta escola foi feita com base no modelo proposto por Lesne (1984), tendo em conta os seguintes parâmetros: papel assumido pelo formador e pelo formando, na sua relação com o poder e com o saber; formação - planificação,

dinamização e avaliação; meios pedagógicos; recursos utilizados e papel da experiência.

Os modos de trabalho pedagógico utilizados pela equipa pedagógica apontam para a coexistência dos três tipos de modos de trabalho pedagógico propostos por Lesne (1984) - transmissivo, incitativo e apropriativo. Apesar de ser o tipo apropriativo o mais adequado na educação de adultos (Lesne, 1984), pois está orientado para a inserção social do formando, o autor defende que estes três tipos não correspondem a três formas rígidas de fazer formação, podendo coexistir os três aspetos.

Nas sessões observadas, verificou-se, por vezes, que o saber e o poder estavam do lado do formador, o que corresponde a um modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, muito ligado ao modelo escolar. Nesses momentos, que ocorreram sobretudo quando os formadores queriam introduzir novos conceitos ou assegurar a sua aquisição pelos formandos, verificou-se, de facto, a valorização dos conteúdos e a reprodução de conhecimentos. Contudo, essa relação dissimétrica (Lesne, 1984) era quase sempre esbatida através da realização de trabalhos de grupo, em que se estabelecia uma relação igualitária com vista à aquisição pessoal dos diferentes saberes, tal como preconiza o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo. Estas modalidades de coestação do grupo contribuíram para uma função adaptadora e equilibradora (Lesne, 1984) do ato formativo.

Verificou-se, também, uma aproximação ao modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo, sobretudo nas sessões de PRA, nos momentos em que os formandos foram confrontados com situações reais que os levavam a mobilizar conhecimentos pluridisciplinares, numa relação estreita entre a teoria e a prática.

Em síntese, podemos afirmar que, nesta escola, os modos de trabalho pedagógico se aproximaram, ainda que esporadicamente, do modelo escolar, de tipo transmissivo, mas que existiu, por parte da equipa pedagógica, uma preocupação em promover situações de aprendizagem características do modo de trabalho de tipo apropriativo. De entre estas situações, realçam-se os momentos formativos em que os formandos debateram, questionaram e refletiram sobre as suas aprendizagens,

assumindo-se, assim, como verdadeiros agentes do seu processo de construção dos saberes.

Este modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo deveria ser implementado nesta escola de forma mais sistemática, pois verificou-se uma aproximação a este modelo nas sessões de PRA e nas atividades integradoras, pelo que estas boas práticas poderiam servir de exemplo ao trabalho a desenvolver ao longo de toda a formação. De facto, é esta aplicação dos novos saberes a situações reais da vida dos formandos, em que se apela “à mobilização das diferentes modalidades de saberes na resolução de problemas concretos da vida” (Aguiar, 2013, p. 257), que favorece aprendizagens efetivas e que é preconizada neste modelo de formação de adultos.

Debruçamo-nos, agora, sobre o modelo de formação propriamente dito, tendo em conta as recomendações institucionais e o respetivo quadro teórico. Esta análise foi efetuada com base em cinco pressupostos que serviram de ponto de partida para a caracterização do modelo implementado pela equipa pedagógica e que tiveram em conta as características do cursos EFA-NS, nomeadamente a aprendizagem por competências, a centralidade da experiência do adulto, a utilização do portefólio reflexivo de aprendizagens e a flexibilidade dos percursos formativos (cf. Capítulo III, ponto 5).

1. Aprendizagem por competências

A equipa pedagógica, após um período de autoformação intenso, mostrou conhecer bem o RCC-NS, pelo que os documentos criados se adequavam ao referencial e, conseqüentemente, a um modelo por competências. Contudo, em contexto formativo, no trabalho com os formandos, nem sempre se verificou a mobilização das competências em ação, ou seja a sua transferibilidade para outros domínios.

De facto, é essa construção de competências cada vez mais complexas que leva os formandos a “assumirem riscos e adquirirem os hábitos, os costumes e as relações sociais que são essenciais para a existência de um clima democrático” (Quintas, 2008, p. 16). Nesse sentido, não basta seguir de forma rigorosa o RCC-NS, é necessário que

haja uma apropriação crítica e reflexiva por parte da equipa pedagógica, para que os seus pressupostos sejam, de facto, transpostos para contexto formativo, o que nem sempre se verificou nesta escola.

2. Centralidade da experiência do adulto

Verificou-se, ao longo de todo o estudo, a preocupação, por parte do coordenador e da equipa pedagógica de ter em conta a experiência dos formandos em contexto formativo. Esta fator foi facilitado pelos próprios formandos que mobilizavam com regularidade a sua experiência em contexto de aprendizagem.

No entanto, a prática pedagógica estava pouco centrada na experiência dos formandos, uma vez que as atividades partiam de uma proposta dos formadores e nem sempre tinham em conta esta experiência, pelo que esta não se constituiu de facto como “objecto da acção pedagógica” (Quintas, 2008, p. 7). Nesse sentido, não se verificou em contexto formativo uma verdadeira potenciação dos saberes experienciais dos formandos, tal como preconiza não só o RCC-NS, mas também inúmeros autores (Jarvis, 1987; Knowles, 1980; Kolb, 1984; Lindeman, 1926).

Nesse âmbito, dada a centralidade da experiência neste modelo formativo, este é um dos aspetos que deveria ser melhorado nesta escola, pelo que é fundamental que o adulto em formação participe nas tomadas de decisão que dizem respeito à construção curricular, que se quer flexível e continuada (Quintas, 2008).

3. Práticas formativas assentes na diferenciação pedagógica e na flexibilidade dos percursos formativos

Uma das característica do modelo de formação dos cursos EFA-NS é, de facto, a possibilidade de criar percursos formativos flexíveis, capazes de responder às necessidades específicas dos formandos e à sua diversidade.

Contudo, apesar das recomendações do coordenador chamarem a atenção para a necessidade de diferenciar práticas e atividades, não se verificou a existência de práticas pedagógicas de diferenciação pedagógica verdadeiramente sedimentadas, isto

é, os formandos eram confrontados com propostas formativas iguais para todo o grupo, apesar do perfil das turmas apontar para a heterogeneidade dos formandos. Só se verificou alguma diferenciação quando, em pequenos grupos de trabalho, os formandos se organizavam de forma autónoma e distribuíam tarefas de acordo com o perfil de cada um.

Pensamos que este é, de facto, um aspecto que deveria ser melhorado, pois os adultos são vistos pela equipa pedagógica como estando todos ao mesmo nível, partindo-se do pressuposto que todos têm de percorrer o mesmo caminho formativo, o que mostra uma ligação ao modelo escolar.

4. Transversalidade das aprendizagens e sua articulação com o contexto

As atividades integradoras fomentaram esta articulação com o contexto, que é preconizada pelo RCC-NS. De facto, verificou-se a preocupação, por parte do coordenador e da equipa pedagógica, em promover a transversalidade das aprendizagens e a sua articulação com o contexto. Foi também no âmbito destas atividades que os formandos trabalharam de forma mais autónoma, em grupos de trabalho, o que lhes permitiu distribuir tarefas e seguir percursos formativos mais adequados às suas expectativas e aprendizagens, isto é mais contextualizados com as suas situações de vida, sem grande interferência por parte dos formadores. De facto, como estas áreas não são definidas em termos de conteúdos, os formadores davam mais liberdade aos formandos, o que acabou por favorecer “a diferenciação e a singularidade” (Quintas, 2008, p. 30), que se pretende implementar neste modelo formativo.

Pode, por isso, afirmar-se que as atividades integradoras facilitaram a promoção desta transversalidade, bem como uma visão global do adulto, não só como formando, mas também como cidadão, o que fomentou a dimensão social da aprendizagem (Lesne, 1984), isto é as relações sociais que se estabeleceram em contexto formativo assumiram especial relevância para a “produção de agentes que agem na sociedade” (Santiago et al, 1997, p. 21). A avaliação efetuada a estas

atividades integradoras foi positiva, quer por parte da equipa pedagógica, quer dos próprios formandos.

5. Avaliação em torno do Portefólio Reflexivo de Aprendizagens.

Verificou-se a preocupação, por parte do coordenador e da equipa pedagógica em aplicar os pressupostos do RCC-NS relativos ao PRA de forma correta. Nesse sentido, foram criados instrumentos de trabalho adequados que apoiaram não só o processo de construção do portefólio por parte dos formandos, mas também a avaliação por parte da equipa pedagógica. De facto, ao longo das sessões, os formandos foram levados a refletir sobre as suas aprendizagens, o que se revelou importante, pois é a partir desta reflexão que “os sujeitos apropriam, objectivam, organizam e disciplinam a experiência, podendo, ainda, através do acto reflexivo, hierarquizar o conhecimento e as competências que decorrem do mesmo” (Quintas, 2008, p. 30). A utilização do PRA espelha, por isso, o caminho percorrido pelo adulto (Gomes, 2006b) ao longo da sua formação, pois cabe-lhe a ele a escolha dos trabalhos, das aprendizagens, das reflexões que fazem mais sentido ao seu percurso pessoal e individualizado de aprendizagem.

De uma forma geral, parece podermos afirmar que a equipa pedagógica tentou promover a implementação de um modelo formativo adequado aos adultos, o que não foi fácil, quer pela proximidade com o modelo escolar, quer pela pouca experiência num modelo flexível que pressupõe uma planificação conjunta com o adulto. Os formadores sentiram a necessidade de planificar cuidadosamente as suas aulas e de preparar todos os materiais, nomeadamente guiões e fichas de trabalho, metodologia que nem sempre se adequa ao ensino de adultos.

Em contexto de sala de aula, mantinha-se esta ligação, ainda que ténue, com o modelo escolar, pois os formadores assumiram em todas as sessões observadas o papel de gestores da aula, definindo não só as tarefas a realizar, mas também o modo como deveriam ser concretizadas e as respetivas regras. Esta planificação, que era feita em conjunto pela equipa de formadores e depois pelo par pedagógico, era muitas

vezes concretizada através da utilização de fichas de trabalho com exercícios para os formandos realizarem. Houve, contudo, por parte dos formadores, a preocupação de assumirem uma atitude não diretiva e um dos papéis mais importantes que assumiram foi o de apoiar e incentivar os formandos.

Este papel assumido pelo formador, de gestor da sala de aula, acabou por ter impacto no papel dos formandos que não participaram de forma regular nas decisões tomadas sobre a formação, limitando-se a realizar as tarefas propostas pela equipa pedagógica. A experiência dos formandos nem sempre serviu como ponto de partida para as aprendizagens, aspeto que se afasta dos fundamentos teóricos da aprendizagem experiencial, pois tal como realça Knowles (1980) é esta experiência de vida acumulada pelo adulto que se transforma num recurso para a aprendizagem, uma vez que aprendemos com aquilo que fazemos e com o que vivenciamos. Contudo, a experiência assumiu-se como um fator de conforto para os formandos, que se sentiam mais à vontade para falar de determinado tema quando relatavam as suas próprias vivências.

Nesse sentido, este modelo de formação deveria ter em conta, não só a flexibilidade, mas também a adaptação aos formandos, aos seus conhecimentos e às experiências, não devendo o adulto ser visto como um recetor passivo de informação (Silva, 2013), mas antes como o próprio agente da sua formação. De facto, tal como refere Aguiar, “a autoformação institucional coloca a ênfase na atividade do sujeito, mais do que nos resultados da atividade pedagógica” (Aguiar, 2013, p. 5), pelo que é fundamental que o formando seja colocado no centro da sua aprendizagem, seja o agente e tome consciência da globalidade do ato de formação, numa atitude questionadora e reflexiva (Lesne, 1984), o que só é possível se houver uma transposição das aprendizagens para situações reais do vida quotidiana dos adultos.

6- Qual o impacto dos cursos de educação e formação de adultos, nível secundário, junto dos diferentes atores?

Parece podermos afirmar que estes cursos tiveram um impacto positivo para a **equipa pedagógica**, sobretudo ao nível da sua realização pessoal, pelo desafio com

que foram confrontados e que lhes possibilitou a implementação de novas práticas pedagógicas, bem como a partilha de experiências e aprendizagens. O contacto com os formandos, que se mostraram recetivos à aprendizagem e empenhados, foi também um motivo de satisfação e de realização pessoal desta equipa. A nível profissional, os dados apontaram sobretudo para esta experiência como um desafio que foi superado, para além de ter permitido o contacto com novas experiências caracterizadas pela inovação.

No que diz respeito aos aspetos positivos identificados, estes relacionaram-se sobretudo com a formação em si – o trabalho de equipa, o trabalho com o par pedagógico em contexto de formação - e com os próprios formandos – o contacto com adultos com vivências muito diversificadas, a utilização das experiências dos formandos nas aprendizagens. A liderança foi também apresentada como um aspeto positivo.

Foram várias as dificuldades apontadas, sobretudo ao nível do trabalho da equipa pedagógica, sendo de realçar o impacto negativo que teve a falta de formação, bem como as informações contraditórias da tutela. Estes dois aspetos acabaram por se repercutir no trabalho da equipa propriamente dito, que foi considerado como muito exigente. Alguns aspetos relacionados com a estrutura dos cursos também foram apontados como negativos, nomeadamente a não continuidade do par pedagógico, prática que favorecia o trabalho colaborativo e um apoio mais alargado aos formandos, bem como a desadequação de alguns temas do RCC-NS²⁶ que dificultaram a integração das experiências dos formandos. Foram também identificados alguns problemas da área administrativa (dificuldades de acesso à plataforma informática do ME) e salientadas as dificuldades que os formandos terão em ingressar no ensino superior. De realçar, ainda, o facto da equipa pedagógica apontar como negativa a imagem de facilitismo que surge associada a algumas instituições privadas, sobretudo devido à rapidez das certificações por RVCC, e que põe em causa a credibilidade da Iniciativa Novas Oportunidades.

²⁶ Por exemplo, no núcleo gerador *Saberes Fundamentais* os temas são: o elemento; processos e métodos científicos; leis e modelos científicos.

Finalmente, e na perspetiva desta equipa, estes cursos têm impacto ao nível dos formandos - nas suas aprendizagens, na sua valorização pessoal e profissional e no papel mais interventivo que desempenham junto da comunidade. A escola também beneficiou, pois a existência de mais alunos, com um perfil diferente acabou por criar novas dinâmicas, o que teve um impacto positivo e criou uma nova imagem da própria escola. A comunidade acabou por ser o reflexo de todo este projeto de qualificação de adultos, pois para além de haver uma maior integração da escola e dos seus formandos na comunidade, verificou-se também a qualificação da sua população, o que foi considerado como bastante positivo.

Relativamente aos **formandos**, o impacto também foi positivo, não só pela forma como decorreu o curso e que foi avaliado positivamente, mas também pela consecução dos seus objetivos pessoais. No que diz respeito aos cursos, a maior parte dos formandos considerou a sua organização pedagógica adequada. Os aspetos menos adequados foram a carga horária e a avaliação. No que diz respeito às metodologias utilizadas, também foram consideradas adequadas, sobretudo em relação ao papel que assumiram os formadores e a heterogeneidade dos formandos, sendo o aspeto menos positivo a avaliação por portefólio. Relativamente aos trabalhos de grupo, a maior parte dos formandos considerou esta metodologia adequada, o mesmo acontecendo com o trabalho realizado durante a formação. A aplicação do questionário em dois momentos distintos, no início e no fim da formação, permitiu verificar que a avaliação dos formandos melhorou, na segunda, o que pode corresponder a um melhor entendimento e perceção da organização pedagógica destes cursos, bem como um melhor conhecimento dos formadores e das suas opções metodológicas.

Na avaliação que fizeram sobre o impacto dos cursos EFA-NS, os formandos consideraram, maioritariamente, que estes contribuíram de forma positiva para a qualificação dos ativos, com a consequente melhoria das competências dos adultos, constituindo, por isso, uma oportunidade pessoal. Constatou-se também que uma parte significativa dos formandos considerou que a criação destes cursos visou, por um

lado, melhorar a vida pessoal e as qualificações profissionais dos adultos, e, por outro, respondeu às exigências europeias de qualificação da população portuguesa.

Em síntese, os resultados deste estudo apontam para aspetos que foram considerados positivos e para algumas fragilidades. No que diz respeito aos **aspetos positivos**, realçam-se os seguintes:

- Trabalho sistemático e consistente da equipa pedagógica, que envidou todos os esforços para conseguir fazer o melhor trabalho possível, tendo em conta todas as condicionantes, nomeadamente as que se prendiam com a falta de informação por parte do Ministério da Educação;

- Construção de documentos adequados ao RCC-NS;

- Metodologia de trabalho da equipa pedagógica;

- Um impacto positivo dos cursos junto dos diferentes atores, com repercussões na escola, quer pelas aprendizagens feitas por formadores e formandos, quer pela diversidade de experiências com que todos os atores foram confrontados.

Relativamente às **fragilidades** há a registar as seguintes:

- Necessidade de formar os docentes que trabalham com este novo modelo de educação de adultos;

- Visão redutora, por parte da equipa pedagógica, do RCC-NS que foi visto como um fim e não um documento orientador que deveria ser adaptado a cada contexto específico;

- Dificuldades de integração de novas práticas processuais e pedagógicas, na escola, pois não se coadunam com o modelo escolar;

- Algumas fragilidades ao nível da adequação do modelo implementado pela escola, sobretudo ao nível de:

1. Planificação das atividades de aprendizagem: deve ser efetuada em articulação com os formandos;

2. Utilização das experiências dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens de forma sistemática: os formandos podem contribuir para a identificação das experiências que poderão servir de ponto de partida para as aprendizagens e, desta forma, planificar atividades verdadeiramente significativas;

3. Práticas de diferenciação pedagógica: os formadores devem planificar atividades que se adequem a diferentes tipos de formandos, quer relativamente à sua experiência, quer aos seus interesses e necessidades.

Os desafios que se colocam a estes cursos de formação são, por isso, diversificados e decorrem das características e exigências de uma sociedade cada vez mais mutável, pelo que as práticas a que a maior parte dos formadores estava habituada – quer em contexto escolar, quer em contexto do ensino recorrente - nem sempre são as mais adequadas. A formação contínua das equipas pedagógicas torna-se, por isso fulcral, pois só uma visão crítica dos documentos orientadores e um conhecimento do quadro teórico que enquadra a educação de adultos poderá favorecer a implementação de práticas pedagógicas verdadeiramente inovadoras e adequadas a um público adulto que se diferencia de contexto para contexto, de pessoa para pessoa.

3. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo apresenta as limitações que decorrem das opções metodológicas tomadas durante a investigação, nomeadamente no que diz respeito aos participantes e à generalização dos resultados obtidos. De facto, a investigação decorreu em contexto real de formação, pois pretendia-se analisar as práticas pedagógicas implementadas nos cursos de educação formação de adultos, situação que cria algumas limitações que se prendem, essencialmente, com a impossibilidade de generalização dos resultados para outras amostras.

Os resultados desta investigação assumem relevância no âmbito da educação de adultos, com especial incidência para os modelos de formação implementados nas escolas e o impacto dessa formação junto dos diferentes atores. De facto, apesar de se verificar a criação de novos perfis de profissionais associados aos processos de educação e formação de adultos, este papel é assumido nas escolas por professores, muito apegados a um modelo escolar e a uma prática pedagógica e administrativa que se afasta por completo do modelo de educação de adultos.

As recomendações que decorrem deste estudo prendem-se com três aspetos principais: a formação dos docentes, a difusão de boas práticas e a utilização da tecnologia.

A **formação dos docentes** revela-se de extrema importância, sobretudo antes de se iniciar qualquer processo formativo, pois só a desconstrução das práticas pedagógicas a que os docentes estão habituados, associada a um trabalho de reflexão, assente em suportes teóricos, poderá alterar esta perspetiva tão enraizada de que o que se faz na escola é mais adequado e de maior qualidade. Concordamos, por isso, com Cavaco, quando diz que na “concretização das inovações é fundamental um período de adaptação, de reflexão e de apropriação por parte dos vários actores” (Cavaco, 2008, p. 437). Pensamos, por isso, que a formação é fundamental, não só a formação inicial, que deverá ter em conta estes novos perfis profissionais, fazendo assim face às exigências de um novo público que implica práticas pedagógicas diferenciadas com recurso à tecnologia, mas sobretudo a formação contínua. Os profissionais que estão no terreno, sobretudo os que trabalham em meio escolar, não conseguem modificar e adequar as suas práticas sem um trabalho contínuo de apropriação dos referenciais e de desconstrução do RCC, o que não pode ser feito em simultâneo com a dinamização dos cursos EFA. Neste âmbito, colocam-se algumas questões de carácter administrativo e pedagógico que as escolas e os organismos responsáveis deverão ter em conta, pois só assim se criará o caminho para a implementação de modelos de formação verdadeiramente adequados aos adultos e que refletirão a especificidade de cada contexto, de cada equipa pedagógica e de cada grupo de formandos.

A **difusão de boas práticas**, através da criação de uma comunidade educativa que difunda de forma eficiente modelos formativos adequados aos referentes teóricos e legais, poderá servir de base para novas (re)construções do ato formativo, que deverão ter em conta a especificidade de cada contexto e de cada grupo de formandos. Pensamos que esta difusão poderá contribuir não só para a autoformação dos profissionais, mas também para a criação de um repositório capaz de agregar verdadeiros modelos de educação e formação de adultos, utilizando para isso as ferramentas que atualmente a tecnologia coloca à nossa disposição. Para além disso, em contexto de formação inicial ou contínua, estas boas práticas poderiam ser melhoradas ou desenvolvidas, com base num quadro conceptual de suporte, criando-se, para isso, documentos capazes de orientar de forma eficaz o trabalho de reflexão e de construção curricular das equipas pedagógicas.

Outro desafio que se coloca à educação de adultos prende-se com a **utilização da tecnologia**, que poderá ter um impacto significativo não só nas práticas pedagógicas, mas também nos diferentes atores envolvidos. De facto, um dos grandes desafios que se coloca à educação de adultos passa pela importância que assume a tecnologia na aprendizagem, enquanto desafio que se coloca não só aos formandos, mas também aos formadores e à sociedade em geral. Os novos ambientes digitais facilitaram a criação de espaços de interação, passando o sujeito a ser produtor de informação e não apenas consumidor. Esta nova realidade implica o desenvolvimento de competências várias, não só digitais, mas também cívicas (Rivoltella, 2008), tendo em conta o impacto que a interactividade e a geração de conteúdos tem atualmente na nossa sociedade.

A tecnologia mais do que um desafio é uma oportunidade, pois cria inúmeras possibilidades de aprendizagem. Neste aspeto o referencial é muito vago, não se tendo verificado nesta escola a preocupação de desenvolver competências que permitissem ao adulto lidar com a quantidade de informação e a diversidade de fontes que caracteriza os dias de hoje. Esta realidade implica o desenvolvimento de competências diversificadas, sobretudo no âmbito da literacia digital (Siemens, 2006), que implica perceber e usar de forma adequada a informação que é disponibilizada em ambientes

digitais. Só assim o adulto pode escolher, de forma autónoma e segura, as opções mais adequadas à sua aprendizagem.

Dada a importância que a tecnologia assume atualmente na aprendizagem, consideramos que esta deveria ser contemplada nos cursos de educação e formação de adultos, favorecendo desta forma o desenvolvimento da literacia digital junto dos formandos, dada “a contínua expansão da escrita na sociedade, agora através de novos suportes e de novos formatos, muitos deles combinando texto, imagem e som” (Ávila, 2008, p. 499). Por outro lado, a tecnologia pode favorecer a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, por parte dos formadores, mais adequadas ao público adulto à sociedade atual.

Apesar das limitações inerentes a este estudo, parece-nos que os dados obtidos poderão ser aprofundados em investigações futuras, no sentido de analisar as práticas pedagógicas implementadas em contexto escolar e não escolar, no sentido de identificar aspetos comuns e/ou divergentes. Um dos aspetos a ter em conta é, sem dúvida, a formação das equipas pedagógicas, no sentido de avaliar o impacto que esta formação terá nos modos de trabalho pedagógico implementados. Para além disso, dadas as alterações legislativas que ocorreram relativamente a estes cursos, seria importante avaliar o seu impacto, quer nas práticas pedagógicas, quer no percurso profissional e social dos adultos certificados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, M. (2013). *Figuras de mediação na formação de adultos: um estudo multicasos a partir da experiência em Portugal e em França* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Ala-Mutka, K. (2010). *Learning in informal online networks and communities*. Luxembourg: Institute for Prospective Technological Studies, European Commission.
- Alcoforado, L. (2001). O modelo da competência e os adultos portugueses não qualificados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 67-83.
- Almeida, A. (2011). *Avaliação da Iniciativa “Novas Oportunidades” numa escola secundária com 3º ciclo do distrito de Lisboa* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, M. G. (2014). As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 2 (2), 115-132. Retirado a 18 outubro 2014, de <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/67>
- Anderson, G. (1994). Case Study. In G. Anderson (Org), *Fundamentals of educational research* (pp. 157-164). Basingstoke, U.K: The Falmer Press.
- ANEFA (2000a). *Educação e formação de adultos: referencial de competências-chave. Documento de trabalho. Vol. I*. Lisboa: ANEFA.

- ANEFA (2000b). *Educação e formação de adultos: referencial de competências-chave. Documento de trabalho. Vol. II.* Lisboa: ANEFA.
- APA (2010). *Concise rules of APA style.* Washington: American Psychological Association.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective.* Wesley: Reading, Addison.
- Ávila, P. (2004). *Relatório nacional de avaliação. Cursos de educação e formação de adultos 2002/2003.* Lisboa: DGFV.
- Ávila, P. (2008). *A literacia dos adultos. Competências-chave na sociedade do conhecimento.* Lisboa: Celta.
- Barbosa, F. (2004). *A Educação de adultos. Uma visão crítica.* Lisboa: Estratégias Criativas.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2009). *Políticas para a educação de adultos em Portugal. A governação pluriescalar da 'nova educação e formação de adultos' - 1996-2006* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Barros, R. (2011). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida. genealogia dos conceitos em educação de adultos. Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional.* Lisboa : Chiado Editora.
- Barros, R. (2013a). *As políticas educativas para o sector da educação de adultos em Portugal.* Lisboa : Chiado Editora.
- Barros, R. (2013b). O movimento de histórias de vida e a educação de adultos de matriz crítica: ideias e conceitos em contexto. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 31-50.

- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5 (3/4), 169-180.
- Bhola, H. (1989), Literacy research, In C. Titmus (Ed.), *Lifelong education for adults: an international handbook* (pp. 528-531). Oxford: Pergamon Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boshier, R. (1998). Edgar Faure after 25 years: down but not out. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 3-20). London: Kogan Page.
- Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988) Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7 (4), 261-284.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning. Perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Brookfield, S. (1984). Self-directed learning: a critical paradigm. *Adult Education Quarterly*, 35, 59-71.
- Brookfield, S. (1985). Self-directed learning: a conceptual and methodological exploration. *Studies in the Education of Adults*, 17, 19-32.
- Brookfield, S. (1991). Using critical incidents to explore learner's assumptions. In J. Mezirow and Associates, *Fostering critical reflection in adulthood* (pp. 177-193). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1994). Self-directed learning, In YMCA George Williams College, *ICE301 Lifelong learning, Unit 1 Approaching lifelong learning*. London: YMCA George

Williams College. Retirado a 28 julho 2014, de <http://infed.org/mobi/self-directed-learning/>

Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 25-35.

Caffarella, R. S., & Daffron, S. R. (2013). *Planning programs for adult learners. A practical guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey Bass.

Canan, M. L. (1991). *The processes of intentional learning: a phenomenological investigation*. Illinois: Northern Illinois University.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2001). Adultos: da escolarização à educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 85-100.

Canário, R. (2003). A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (org.), *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 189-205). Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2007). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In AAVV, *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 207-267). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Candeias, A. (Dir.) (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX. Os censos e as estatísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Candeias, A. (2007). *Políticas educativas – história e políticas educativas contemporâneas*. Lisboa: UNL (Relatório da disciplina com o mesmo nome, apresentada para obtenção da agregação, não publicado).
- Carneiro, R. (Coord.) (2009a). *Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como ação de política pública educativa*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009b). *Painel de avaliação de diferenciação entre inscritos e não inscritos na Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009c). *Estudo de percepção da qualidade de serviço e de satisfação*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) (2009d). *Percepções sobre a Iniciativa Novas Oportunidades*. Lisboa: ANQ.
- Carneiro, R. (Coord.) (2010). *Iniciativa novas oportunidades. Resultados da avaliação externa 2009-2010*. Lisboa: ANQ.
- Carré, P., & Caspar, P. (1999). Bases et usages du traité. In P. Carré & P. Caspar (Org.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 1-12). Paris: Dunod.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, validação e certificação de competências. Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 03, 21-34. Retirado a 11 novembro 2007, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, 13(3), 220-227. doi: 10.4013/edu.2009.133.04
- Cavaco, C. (2013). Formação de adultos pouco escolarizados: paradoxos da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, 2, 449-477. Retirado a 15 de novembro de 2014, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p449>.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of european education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CNE (1997). A educação de adultos em Portugal no contexto da educação ao longo da vida. Situação. Alternativas. Recomendações. In CNE, *Pareceres e recomendações* (pp. 9-117). Lisboa: CNE/ME.
- CNE (2011). *Estado da educação 2011. A qualificação dos portugueses*. Lisboa: CNE/ME.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2005). *The learning continuity. European inventory on validation non-formal learning. National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). *Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. A consultation report*. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. Retirado a 28 outubro 2014, de http://infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm.
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis. A systems analysis*. London: Oxford University Press.

- Coombs, P. H. (1991). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. In *La educación no formal, una prioridad de futuro* (pp. 43-52). Madrid: Fundación Santillana.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural - el aporte de la educación no formal*. Madrid: TECNOS.
- Comissão Europeia (1996). *Livro branco: ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas: Comissão Europeia. Retirado a 15 dezembro 2007, de <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memopt.pdf>
- Comissão Europeia (2004). *Educação e formação para 2010. A urgência das reformas necessárias para o sucesso da estratégia de Lisboa*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2007). *Projeto de relatório conjunto de 2008 do conselho e da comissão sobre a aplicação do programa de trabalho «Educação e formação para 2010»*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Conselho da União Europeia (2004). *Projeto de conclusões do conselho e dos representantes dos governos dos estados-membros reunidos no conselho sobre princípios comuns europeus de identificação e de validação da aprendizagem não-formal e informal*. Bruxelas: Conselho da União Europeia.
- Couceiro, M. L. (1995). Autoformação e contexto profissional. *Formar*, 14, 6-15.
- Couceiro, M. L. (2002). O reconhecimento de competências. *S@ber+*, 13, 30-32.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Seeking a more unified theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning : theory, research, and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- CRSE (1988). *Proposta global de reforma – Relatório final*. Lisboa: ME/GEP.
- Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Formação Profissional*, 8/9, 9-12.
- Danis, C., & Solar, C. (Coord.) (2001). *Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dehmél, A. (2006). Making a European área of lifelong learning a reality? Some critical reflections on European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62.
- Delgado, L. (2015). *Trajetórias, Motivações e Projetos de Adultos que "Regressam à Escola"* (Tese de Doutoramento). Lisboa: ISCTE.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto : Edições ASA.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DGEEC-MEC (2013). *A educação em números - Portugal 2013*. Lisboa: MEC.
- DGEEC-MEC (2015). *A educação em números - Portugal 2015*. Lisboa: MEC.
- Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: emotion, imagination and the construction of meaning in adult learning. In S. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory* (pp. 63-72). San Francisco: Jossey-Bass.

- Dirkx, J. M. (2012). Nurturing soul work: a jungian approach to transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The handbook of transformative learning: theory, research, and practice* (pp. 116-130). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Éducation Permanente*, 100/101, 57-65.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : E. L'Harmattan.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris: Éditions de l'Aube.
- Duchesne, C. (2010). L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle. *Éducation et Francophonie*, 38 (1), 33–50.
- Edwards, R. (1997). *Changing places? Flexibility, lifelong learning and a learning society*. London: Routledge.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: MacMillan.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2011). *Adults in formal education. Policies and practice in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Faure, E. et al. (1977). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Field, J. (2006) *Lifelong learning and the new educational order*. Oakhill, EUA: Trentham Books.

- Figueiredo, S. F., & Alcoforado, L. (2011). Histórias de vida: uma construção de competências. In *Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação* (pp. 145 – 156). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.
- Finger, M., & Asún, J. M. (2005). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giddens, A. (1999). *Para uma terceira via*. Lisboa: Editorial Presença.
- Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gomes, M. (Coord.) (2006a). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M. (Coord.) (2006b). *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário. Guia de operacionalização*. Lisboa: DGFV.
- Gomes, M. (2012). *Qualificar adultos em Portugal. Políticas e dinâmicas sociais*. Lisboa: ISCTE.
- Gomes, M., & Rodrigues, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário. Orientações para a Acção*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

- Gomes, N., & Serrano, M. J. (2014). Tecnologías y modelos de aprendizaje emergentes en educación superior. Propuestas y difusión de innovaciones. *Education in the Knowledge Society*, 15 (4), 134-159.
- Gonçalves, O. (2000). *Viver narrativamente. A psicologia como adjectivação da experiência*. Coimbra: Quarteto.
- Griffin, C. (1999). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (5), 329-342.
- Grow, G. (1991). The staged self-directed learning model. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: consensus & conflict* (pp. 199-226). Oklahoma: University of Oklahoma.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Guimarães, P. (2009). Reflections on the professionalisation of adult educators in the framework of public policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44 (2), 205-219.
- Guimarães, P. (2010). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação para a competitividade* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Hake, B. J. (1998). Lifelong learning and the European Union: a critique from a “risk society” perspective. In J. Holford, P. Jarvis & C. Griffin (Eds.), *International perspectives on lifelong learning* (pp. 32-43). London: Kogan Page.
- Hamadache, A. (1991). L'éducation non formelle: concept et illustration. *Perspectives*, 1 (77), 125-139.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Jarvis, P. (1987). *Adult education in the social context*. London: Croom Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and practice*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2001). O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (1), 13-30.
- Jarvis, P. (2006). *Lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.
- Josso, M. (1999). História de vida e projeto : a história de vida como projeto e as histórias de vida ao serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25, 11-23.
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Josso, M. (2008). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos – mutações e convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22.
- King, K. (2010). Informal learning in a virtual era. In C. K. Kasworm, A. D. Rose & J. M. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 421-429). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Knoll, J. (2009). A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a educação de adultos de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997). A política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In UNESCO, *Convergência* (pp. 25-44). Brasília: Ação Educativa, DVV International.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Cambridge: Prentice Hall Regents.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education.

- Knowles, M. (1990). *The adult learner – a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D., & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (ed.), *Theories of group process*. London: John Wiley.
- La Belle, T. (1982). Formal, non formal, and informal education: a holistic perspective in lifelong learning. *Comparative Education Review*, 25 (3), 159-175.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Moigne, J. L. (1999). *O Construtivismo. Dos Fundamentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lengrand, P. (1970). *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, F. (Coord.) (2012a). *Os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências e o desempenho no mercado de trabalho*. Lisboa: CEG-Instituto Superior Técnico.
- Lima, F. (Coord.) (2012b). *Avaliação dos cursos de educação e formação de adultos e formações modulares certificadas: empregabilidade e remunerações*. Lisboa: CEG-Instituto Superior Técnico.

- Lima, L. et al. (1988). *Documentos preparatórios III – Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
- Lima, L. (2001). Políticas de educação de adultos. Da (não) reforma às decisões pós-reformistas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31-1, 54-63.
- Lima, L. (2003). Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. In AAVV, *Cruzamento de saberes, aprendizagens sustentáveis* (pp.129-148). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, L. (2004). Adult education as social policy: reforming and post-reforming strategies in Portugal. In L. Lima & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives of adult education in Portugal* (pp. 17-37). Braga: UAE/UM.
- Lima, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos, In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. (2010). A educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na sociedade da aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 15, 41-54.
- Lima, L., & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning. A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers.
- Lima, L., Guimarães, P., & Oliveira, R. (2007). Organização associativa e produção local de políticas de educação de adultos. In R. Castro (Org.), *Contexto organizacional, orientações e práticas de educação de adultos. Os cursos EFA numa associação local* (pp. 15-45). Vila Verde: ATAHCA.
- Lindman, E. (1926). *The meaning of adult education*. Norman: University of Oklahoma.

- Long, H. (1989). Self-directed learning: emerging theory and practice. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: emerging theory & practice* (pp. 1-11). Oklahoma: University of Oklahoma.
- Loureiro, A. P. (2012). “Novos” territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona da Educação*, 20, 123 - 139.
- Machado, E., Alves, M., & Gonçalves, F. (2011). Apresentação da obra. In E. Machado, M. Alves & F. Gonçalves (Eds.), *Observar e avaliar as práticas docentes* (pp. 7-16). Santo Tirso: De facto Editores.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Porto Editora.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- McGill, I., & Weil, S. (1996). Continuing the dialogue: new possibilities for experiential learning, in *Making sense of experiential learning – diversity in theory and practice* (pp. 245-272). U.K.: SRHE/ Open University Press.
- Melo, A. (2004). The absence of an adult education policy as a form of social control and some processes of resistance, in L. Lima & P. Guimarães (Eds.), *Perspective on adult education in Portugal* (pp. 39-63). Braga: University of Minho, Unit for Adult Education.
- Melo, A. (2008). Formação de adultos e desenvolvimento local. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências* (pp. 97-113). Lisboa: Educa.

- Melo, A., Matos, L., & Silva, O. S. (2001). *S@ber +. Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006*. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Melo, A. et al. (1998). *Uma aposta educativa na participação de todos. Documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2001). *Case study research in education: a qualitative approach*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: linking theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult learning: an introduction*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Clark, M. C. (1991). *Lifelines: patterns of work, love and learning in adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation. Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32 (1), 3-24.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (1979). *Trabalhos preparatórios para o plano nacional de alfabetização e educação de base dos adultos (PNAEBA). Relatório síntese*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação Permanente.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social; Ministério da Educação (2006). *Iniciativa novas oportunidades*. Lisboa: MTSS e ME.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007). *Programa operacional temático potencial humano 2007-2013*. Lisboa: MTSS.
- Moniz, A.B., & Kovács, I. (1997). *Evolução das qualificações e das estruturas de formação em Portugal*. Lisboa: IEFP.
- Moura, R. (1999). Aprendizagem transformativa: uma abordagem ao conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33 (1), 19-44.
- Nogueira, A. (1997). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: IIE.
- Nóvoa, A., & Rodrigues, C. (2005). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp.7-14). Lisboa: Educa.
- OECD (2010). *Education at a glance*. Paris: OECD. Retirado a 9 dezembro 2014, de www.oecd.org/edu/eag2006
- Oliveira, A. L. (1996). *Aprendizagem autodirigida na adultez. Teoria, investigação e facilitação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

- Oliveira, A. L. (2009). A auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida como pilar fundamental da educação e aprendizagem ao longo da vida: continuação dos estudos de validação do self-efficacy for self-directed learning questionnaire. *Psychologica*, 51, 57-51.
- Pain, A. (1990). *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : Ed. L'Harmattan.
- Parker, J. (2013). Examining adult learning assumptions and theories in technology-infused communities and professions. In V. Bryan & V. Wang (Eds.), *Technology use and research approaches for community education and professional development*. (pp. 53-65). Hershey, PA: IGI Global.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Percy, R. (2005). The contribution of transformative learning theory to the practice of participatory research and extension: theoretical reflections. *Agriculture and Human Values*, 22, 127-136.
- Pereira, M. (2013). *Educação e formação de adultos: reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos sem a escolaridade básica obrigatória na Região Autónoma da Madeira* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Pineau, G. (2001) Experiências de aprendizagem e histórias de vida, In P. Carré & P. Caspar, *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp.327-348). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, J. (1997). *Propostas para o ensino das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Pinto, J., Matos, L., & Rothes, L. (1998). *Ensino Recorrente: relatório de avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, S. (2011). *Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Um estudo sobre a avaliação de competências no contexto de um Centro Novas Oportunidades* (Tese de Doutoramento). Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e formação ao longo da vida. Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 5-20. Retirado a 10 fevereiro 2008, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Pires, E. L. (1995). *Lei de bases do sistema educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.
- Postic, M., & Ketele, J. M. (1994). *Observer les situations éducatives*. Paris: Puf.
- Quintas, H. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: a critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, 52 (3), 210-227.
- Rivoltella, P. (2008). From Media Education to Digital Literacy: A Paradigm Change? In C.

- Rivoltella, P. (Ed.), *Digital Literacy: Tools and Methodologies for Information Society* (pp. 217-229). Hershey: IGI Publishing.
- Rodrigues, C., & Nóvoa, A. (2008) Prefácio. In R. Canário & B. Cabrita (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.
- Rogers, A. (2013). The classroom and the everyday learning: the importance of informal learning for formal learning. In J. A. Palhares & A. J. Afonso, *O não-formal e o informal em educação. Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências Sociais da Educação / III Encontro de Sociologia da Educação*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Rogers, C. (1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rosenbladt, B. (2009). *Adult education and training in comparative perspective – understanding differences across countries*. Munique: TNS Infratest Sozialforschung.
- Roths, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido* (Tese de Doutoramento). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Santiago, R.; Alarcão, I., & Oliveira, L. (1997). Percursos na formação de adultos. A propósito do modelo de M. Lesne. In Idália Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 11-36). Porto: Porto Editora.
- Seidman, I. (1991). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences*. Columbia: Teachers College Press.
- Selwyn, N., & Gorard, S. (2004). Exploring the role of ICT in facilitating adult informal learning. *Education, Communication & Information*, 4 (2-3), 293-318.
- Siemens, G. (2006). Knowing Knowledge. Retirado a 15 dezembro 2008, de http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

- Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições ASA.
- Silva, A. S. (1999). *Parte devida. Intervenções públicas, 1992-1998*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, D. (2013). *Voltar à escola 20 anos depois: um desafio pessoal e social* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Silvestre, C. (2003). *Educação / formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Smith, M. K. (2001). David A. Kolb on experiential learning. *The encyclopedia of informal education*. Retirado a 28 abril 2010, de <http://www.infed.org/b-explrn.htm>
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strain, M. (1998). Towards an economy of lifelong learning: reconceptualising relations between learning and life. *British Journal of Educational Studies*, 46 (3), 264-277.
- Taylor, E. (1998). The theory and practice of transformative learning: A critical review. *Information Series* nº 374. Columbus : ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education.
- Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory* (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2006). A educação em tempos de globalização – Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.

- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Tough, A. (1967). *Learning without a teacher*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.
- Tough, A. (1978). Major learning efforts: recent research and future directions. *Adult Education*, 28(4), 250-263.
- Touraine, A. (1996). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trilla, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. In *La Educación no formal* (pp. 9-50). Barcelona: Ediciones CEAC, SA.
- Trilla, J. et al (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales e educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1972). *Rapport final. Troisième conférence internationale sur l' éducation des adultes*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (1976). *19.ª Sessão da conferência-geral, Nairobi. Recomendação da UNESCO sobre Educação de Adultos*. DGEA.
- UNESCO (1986). *Quarta conferência internacional da UNESCO sobre educação de adultos. Recomendações*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- UNESCO (2010). *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: UNESCO.

- Unidade de Coordenação do Plano Tecnológico (2005). *Plano tecnológico. República Portuguesa, XVII Governo Constitucional*. Retirado a 28 janeiro 2008, de <http://www.planotecnologico.pt>
- Vala, J. (1999). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 102-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vásquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. In: J. Sarramona, G. Vásquez & A. Colom, *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Editorial Ariel.
- Villers, G. (1991). L'expérience en formation d'adultes. In B. Courtois & G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 13-20). Paris : Documentation Française.
- Yin, R. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Yorks, L. (2005). Adult learning and the generation of new knowledge and meaning. Creating liberating spaces for fostering adult learning through practitioner-based collaborative action inquiry. *Teachers College Record*, 107 (6), 1217-1244.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris: Ed. Liaisons.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts; P. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Academic Press.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 489/73, de 2 de outubro - reestrutura os cursos de educação básica para adultos

Lei 5/73, de 25 de julho - aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo

Portaria n.º 774/73, de 8 de novembro - regulamenta os cursos de ensino primário supletivo para adultos

Lei 46/86, de 14 de outubro - aprova a lei de bases do sistema educativo

Despacho Normativo n.º 73/86, de 25 de agosto - determina que, a partir do ano letivo de 1986-1987, seja implementado um projeto experimental de reestruturação dos cursos noturnos do ensino preparatório e do ensino secundário

Decreto-Lei n.º 384/76, de 20 de maio - define associações de educação popular

Decreto-Lei nº 74/91, de 9 de fevereiro - estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos nas suas vertentes de ensino recorrente e de educação extraescolar

Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril - aprova a lei orgânica do Ministério da Educação

Despacho 10534/97, de 5 de novembro - cria um grupo de trabalho que até ao dia 31 de dezembro de 1997 deve elaborar um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos

Resolução 92/98, de 14 de julho - constitui, no âmbito dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, um grupo de missão para o desenvolvimento da educação e formação de adultos

Decreto-Lei n.º 387/99, de 28 de setembro - cria a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA)

Despacho Conjunto nº 1083/2000, de 20 novembro - aprova o Regulamento relativo à oferta integrada de educação e formação destinada a públicos adultos, a fim de contribuir para a redução do défice de qualificação escolar e profissional

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação

Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho - define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (EFA), de nível básico e secundário e de níveis 2 e 3 de formação profissional

Decreto-Lei n.º 276- C/2007, de 31 de julho - aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação

Portaria nº 230/2008 de 7 de março - define o regime jurídico dos cursos de educação e formação de adultos (cursos EFA) e das formações modulares previstos no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro

Despacho nº 6950/2008, de 10 de março - autoriza a criação de Centros Novas Oportunidades, em acréscimo à rede nacional de centros já existentes

Decreto-Lei nº 36/2012, de 15 de fevereiro - aprova a orgânica da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP)

Portaria nº 135-A/2013, de 28 de maio - regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP)

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR

GUIÃO DA ENTREVISTA

- Coordenador -

TÓPICOS A ABORDAR:

Percurso profissional:

- Área formação
- Situação profissional
- Anos de serviço
- Situação actual:
 - Disciplinas lecionadas e anos/cursos
 - Cargos

Curso EFA

- Lançamento do projeto:
 - Origem
 - Objetivos a alcançar
 - Divulgação
- Implementação
 - Seleção de formandos
 - Constituição da equipa pedagógica
 - Outros aspetos...
- O coordenador
 - O seu papel
 - Formação na área
 - Experiência no domínio da educação de adultos
 - Articulação com os formandos/formadores/escola/Ministério
- Impacto do curso
 - Importância para a escola
 - Importância para os formandos
 - Impacto na sociedade
- Expectativas
 - Realização profissional
 - Realização pessoal
- Aspetos positivos a apontar e/ou negativos/dificuldades

ANEXO II – GUIÃO DA ENTREVISTA AOS FORMADORES E MEDIADOR

GUIÃO DA ENTREVISTA

- Formadores e Mediador -

TÓPICOS A ABORDAR:

Percurso profissional:

- Área formação
- Situação profissional
- Anos de serviço
- Situação atual:
 - Disciplinas lecionadas e anos/cursos
 - Cargos

Curso EFA

- Critérios de seleção para lecionar o curso EFA nível secundário
- Formação na área (adultos e cursos de educação formação)
- Experiência no domínio da educação de adultos
- Papel / cargo, no curso
- Impacto do curso
 - Importância para a escola
 - Importância para os formandos
 - Impacto na sociedade
- Expectativas
 - Realização profissional
 - Realização pessoal
- aspetos positivos a apontar e/ou negativos/dificuldades.

ANEXO III – ENTREVISTAS

ENTREVISTA AO COORDENADOR

Legenda: E- Entrevistadora C- Coordenador

E- Gostaria de conhecer um pouco o seu percurso profissional, nomeadamente a área de formação, situação profissional e cargo que desempenha.

C- A minha área de formação é a História, sou professor do quadro desta casa e, atualmente, sou o coordenador do CNO.

E- Antes de ser coordenador dos CNO?

C- Era coordenador dos cursos noturnos.

E- Tem quantos anos de serviço?

C- Tenho 36 anos de serviço.

E- E quantos anos tem de experiência com o público adulto, à noite?

C- Eu fui coordenador na localidade X e dei lá aulas à noite e depois vim para cá. Os meus últimos quinze anos foram sempre à noite.

E- Gostava que me falasse do lançamento do projeto dos cursos EFA nesta escola. Foi o responsável pela sua criação?

C- Felizmente ou infelizmente, fui. Fi-lo por dinâmica pessoal.

E- O que é que o levou a propor esse projeto na escola?

C- Nós, às vezes, descobrimos coisas, sem dar por isso. Eu estou ligado à questão do património e da arte e um dia encontrei uns textos franceses sobre pedagogia do património e formação do património. Uma das questões que se levantava era que, para os indivíduos do património, era preciso uma formação contínua e de reciclagem, na época os franceses utilizavam muito este termo “reciclagem”. E isto levantou a questão da formação de adultos, em diferentes áreas. Foi aí que eu comecei a ler alguma bibliografia francesa, sobre a reciclagem de adultos. E foi isso que me levou um bocado para a formação e para o CNO. Depois, começou a aparecer a imprensa a falar nisso e começou a aparecer publicidade. Entretanto falei com um colega e ele mostrou-me um projeto do Ministério da Educação, que era a proposta para o Referencial de Competências dos cursos EFA e pediu-me que o lesse, na área da história de arte e da conservação, e fizesse propostas. E quando li aquilo, que ainda não estava publicado, aguçou-me mais a vontade. E foi, também, sentir que a escola precisava de horas de trabalho para os professores. Nós tínhamos muita gente contratada e do quadro, que começava a não ter horas.

E- A divulgação, como já disse, foi aproveitando a campanha nacional...

C- Nós fizemos uma campanha de porta a porta, com o apoio as juntas de freguesia. Para além dessa, fizemos um “mailing list”. Custou bastante, foi até difícil convencer o poder a fazer. Os carteiros, quando iam distribuir as cartas, levavam uma circular nossa. E isso também foi importante, porque apareceu muita gente com o papel, a pedir-nos informações. Não fizemos cartazes enormes, como eu uma vez vi, num depósito de água de uma escola Secundária. Na verdade, eu acho que a nossa moderação foi mais na promoção, assim, desta forma, e da resposta qualificada porque há gente que traz outros porque gostam de trabalhar connosco, à noite. E isso é compensador.

E- Em relação à equipa pedagógica, foi feito o projeto, e depois, como é que foi escolher a equipa pedagógica?

C- Aquilo que eu vou dizer a seguir, contraria o que eu disse anteriormente. A qualidade, teoricamente, resulta de uma escolha seletiva. Não foi o caso... Quem ficou à noite, ou foi para completar horários, ou foi porque alguns tinham outras profissões, além de professores, e convinha-lhes ficar à noite, e alguns contratados que apareceram e, atenção, houve gente nova que veio muito boa, e que nos ajudou muito, professores novos que já traziam um know-how sobre isto, e sobre o que aprendemos muito. Verdade! Estou-me a lembrar de uma professora de Biologia, que nos ensinou muito, porque ela já trazia formação nessa área. Portanto, a criação da equipa não resulta de seleção, senão de escoamento de excesso pessoal para a noite, senão por estas razões, ou para completar horário, ou gente que, por opção, tinha outra profissão. Nunca fizemos seleção de ninguém... mas, mesmo assim, conseguimos dar a volta a este desafio. Eu penso que tem a ver também com a liderança e com a aposta feita, deixando de lado “presunção e a água benta”. Mas penso que tive um bocado a ver com isso. E houve que adaptar essas pessoas e que aprender e qualificamo-nos todos. O que eu gostei do projeto foi que acabamos por andar por ali, a discutir uns com os outros, mas a aprender e a vencer dificuldades, embora com algumas resistências, mas não há uma equipa para o CNO. A única seleção externa que tivemos à escola, foram os psicólogos. Acho que os professores podiam fazer esse serviço, e sabiam fazer, e tivemos lá colegas que o fizeram com qualidade, tanto na orientação e na seleção, como no acompanhamento da certificação. Eu penso que os psicólogos não são precisos porque são um corpo, e isso agora é subjetivo, é um corpo estranho à escola que não conhece a nossa nomenclatura, não conhece as nossas idiossincrasias, não conhece os nossos valores, nem as nossas práticas, nem as nossas motivações. É um corpo estranho, que nunca se conseguiu entrosar connosco, professores. Houve sempre ali uma barreira e não nos ajuda muito a qualificar, bem pelo contrário, mas isso são histórias pessoais, que não interessa. Mas os professores tinham todo o saber para fazer tudo aquilo. Ainda há um outro problema. Houve problemas e atrasos no CNO devido à parte informática. A plataforma SIGO, utilizada para o lançamento de dados, é uma tragédia! Eu cheguei a estar às três, quatro, cinco, seis da manhã, a lançar dados. A parte informática é má. Desesperante.

E- E essa parte da articulação da escola com o Ministério, praticamente não existe. Portanto, a única coisa que baliza a vossa ação são os referenciais e a legislação.

C- Exato, bem como as orientações sempre contraditórias da Direção Regional de Educação, que chegam a nós nas reuniões mensais e alguns despachos orientadores. Mais do que isso, algumas vezes, orientações por telefone, que nós aceitamos, ou não, conforme o que entendemos, mas, mesmo as formações que nos ofereceram, eram sempre na perspetiva dos psicólogos, e nunca na nossa. E depois, também há as questões burocráticas, porque já se começa a sentir uma questão de custos, daí o desaparecimento dos pares pedagógicos em simultâneo na sala.

E- O seu papel, enquanto coordenador, já vimos que não pode escolher a equipa, portanto, é toda essa parte de articulação da equipa.

C- A articulação e a motivação. Tenho de os motivar, como militante da educação e do serviço público. Mas nós reuníamos muito, até chegar o CNO, sim. Até chegarem os psicólogos. Agora formalizamos mais do que reunimos. É engraçado que nós reuníamos muito, discutíamos, falávamos muito. Depois de chegarem os psicólogos,

reunimos formalmente, mas já não produzimos grande coisa. Antes disso, produzíamos muitos documentos. Aliás, logo no início, criamos uma rede de partilha, que eu acho que é importante, pois gosto muito de trabalhar em rede, com as localidades U,V, X e Z, onde partilhamos documentos, dúvidas, anseios.

E- Como é que foi feita a seleção dos formandos para abrir os cursos EFA?

C- Tivemos muita gente inscrita. Tivemos que os encaminhar para as duas modalidades. Para o Básico e para o Secundário, conforme os percursos escolares, e muitas vezes, baseamo-nos naquelas equivalências que havia dos cursos anteriores, das Unidades Capitalizáveis e dos cursos técnicos. No início, só nos limitamos a um número de turmas. Mas depois conseguimos criar mais do que o número limitado. Mas acabamos por criar duas de Básico e três de Secundário, o que foi um número muito bom, para começar, com todas aquelas dificuldades que nós tínhamos! É engraçado que as pessoas ainda vinham com o modelo antigo de professor. As pessoas ainda traziam a representação do professor antigo. E isso não é assim. Primeiro, há vários formandos que têm só a quarta classe, ou o segundo ano ou o sexto, e fomos integrando-os. Começámos com cinco turmas.

E- Acha que estes cursos têm impacto na escola?

C- Eu acho que foi bom para o país! Tem um impacto positivo. Eu acho que foi muito bom para o país, e depois também é muito bom para a escola porque provocou mudanças, provocou desafios, garantiu trabalho! Num país, onde a escola não vale nada, onde se arranja emprego sem ter escolarização, devido ao modelo produtivo que se criou, como as indústrias que não requerem mão-de-obra especializadas, os indiferenciados são suficientes, é muito bom. Eu cheguei a passar por uma experiência em que um empregado de curtumes, com as horas extraordinárias, ganhava mais do que eu, professor. Portanto, a escola não era precisa para triunfar na vida! Não havia insucesso! Naquela época, era quase difícil associar insucesso social a insucesso escolar. Mas isso tem a ver com o modelo produtivo que nós tínhamos. E este era um discurso que corria do norte ao sul do país. E num país, com estes valores, de repente mobilizar tantos portugueses, que se inscreveram num CNO, que quiseram voltar à escola, que quiseram aprender e reaprender, e que perceberam que para ter melhores ordenados, para ter melhores condições de trabalho tinham que ter melhor formação, eu, e sem nenhuma leitura política, acho que isto foi muito importante para o país, mesmo com todas as irregularidades que foram feitas por começar à presa, e todas as certificações, há presa, mas eu acho que isto foi importante. Gente que tinha abandonado a escola há vinte e tal anos, voltou à escola e com entusiasmo e sentido que tinha necessidade de ter esta formação! Eu fui apanhar antigos alunos que tinham começado comigo, no início de carreira, há trinta e tal anos, e que tinham desistido por circunstâncias variáveis da vida, e voltavam entusiasmados! É uma coisa que nós costumamos comentar. Aquela história de usar os artistas e os futebolistas, que era preciso aprender na propaganda, eu acho que foi muito importante! Para a escola, nesse aspeto, foi um desafio, foi uma mudança, foi uma aprendizagem, e garantiu emprego.

E- E para os formandos? Que impacto é que tem na vida das pessoas?

C- Na verdade, não sei. Essa é uma avaliação que falta ao modelo. Nós, uma vez, quando ainda havia os cursos tecnológicos, e os cursos profissionais à noite e as Unidades Capitalizáveis, ainda soubemos de muitos alunos que foram para o ensino superior. Por exemplo, alguns são hoje nossos colegas de Geografia e de História,

outros foram para Economia, outros foram para Conservação e Restauro, ou até mesmo para Direito, mas temos essa informação por alguma ligação e por algum apoio. Essa é uma avaliação que o sistema não fez, mas isso era engraçado. É difícil manter o contacto com os formandos e saber qual o seu percurso após terminarem os estudos.

E- Em relação às expectativas, quer a nível profissional, quer pessoal, foram alcançadas?

C- A nível profissional, não me trouxe nada, embora muita gente pensasse que eu tinha um prémio especial financeiro na escola. A nível profissional, no sentido imediato ou de promoção na carreira, ou de prémio financeiro, nunca tive nada. Mas tive pelos desafios que me colocaram, já numa fase da carreira com trinta e tal anos. Trinta e tal anos, na nossa carreira, era altura de ter um stencil na reprografia e mandar, no dia tantos, reproduzir o mesmo teste que já tinha há vinte anos. Por isso, a nível profissional, foi um desafio, numa fase final da carreira. Toda a gente sabe que os professores, nos primeiros dez anos, é para adquirir vocabulário, os outros quinze anos a seguir é para serem militantes, e depois é para estabilizarem. E eu, a nível profissional, não estabilizei. A nível pessoal foi enriquecedor, mas mesmo muito enriquecedor! Eu já aqui na conversa, e na maneira como falo das coisas, penso que se denota que foi enriquecedor e foi uma aprendizagem boa.

E- Terminámos. Agradeço a sua participação. Quer acrescentar alguma coisa?

C- Não, acho que o mais importante já foi dito.

ENTREVISTA AO MEDIADOR

Legenda: E- Entrevistadora M- Mediador

E- Para começar, queria saber qual a sua área de formação?

M- A minha área de formação é Línguas e Literaturas Modernas, variante de Inglês e Alemão.

E- Depois fez estágio?

M- Fiz estágio em serviço, fiz pela ESE de X, só fiz um ano. Sou professora do quadro da Escola de X, estou aqui em destacamento.

E- Está lá colocada há quanto tempo?

M- Para aí há 9 anos. Sempre naquela escola, desde que lá fiquei nunca mais consegui sair de lá.

E- Tem andado por onde?

M- Quando fui fazer o estágio, tive de ir para lá, estive lá esse ano. Depois andei por aqui uns anos, em X, Y e aqui. Depois tive de voltar outra vez para lá, estive lá mais 2 anos, tive que ir para lá, porque os QZP foram colocados na frente e tive de ir para lá. O ano passado estive em Z e agora, este ano, vim para aqui de novo, porque há horário.

E- Já tem quantos anos de serviço?

M- 17, 18, mais ou menos.

E- Este ano, quais são as disciplinas que está a lecionar, os anos, os cursos?

M- Este ano... dou apoio ao CCG de Inglês, EFA básico, língua estrangeira, também inglês, às duas turmas, depois sou mediadora do EFA secundário.

E- Agora, em relação ao EFA secundário, como é que chegou a esse cargo que tem, de mediadora? É só mediadora, não é formadora?

M- Não, porque quem é mediadora numa turma, não pode ser formadora.

E- E como é que chegou até aí?

M- Foi o horário que me foi atribuído.

E- Portanto, não o escolheu?

M- Não escolhi, não, portanto estava no horário e foi esse horário que me foi atribuído.

E- E qual foi a sua reação?

M- Foi uma coisa nova, não sabia o que era, fui investigar, mas está tudo bem.

E- Tem formação na área dos cursos EFA?

M- Deram-nos formação, ainda em setembro, houve uma formação, de uma manhã, para o EFA básico, e depois foi um dia para o secundário.

E- E essa formação foi feita pela escola?

M- Sim, foi feita aqui na escola.

E- Da responsabilidade da escola?

M- Sim, da responsabilidade da escola. E depois, além disso, já fomos mais três vezes, uma a X e duas vezes a Y.

E- Formação dada pela DREL?

M- Acho que sim, que a formação é pela DREL.

E- Tem experiência na formação de adultos?

M- Já tinha dado aulas a adultos, quando era 5º e 6º ano, aqueles todos juntos, também numa escola e depois, também aqui, o EBRN e o CCG... CCG, quer dizer CCG e técnico de contabilidade.

E- Tem ficado quase sempre com horários à noite? Ou só aqui?

M- Aqui e não só. Só mais quando eu comecei, porque na escola onde estive, em X, não há aulas à noite e na outra, não era eu, era outra colega. Mas dei, ainda, alguns anos.

E- E prefere dar aulas à noite?

M- Gosto de dar aulas à noite.

E- Explique, agora, qual é o papel do mediador, nestes cursos.

M- É tipo diretor de turma, quem... como é que eu hei-de explicar, quem está a mediar os formandos e os formadores e gere, no fundo, todo o processo.

E- Também tem um papel importante no portefólio, não é?

M- O portefólio, que aí é estar com os alunos, em que estou a ajudar a organizar o portefólio.

E- Em relação a estes cursos, acha que esta iniciativa “Novas Oportunidades” é importante, quer aqui para a escola, quer para os próprios formandos e que impacto é que poderá ter, mesmo a nível nacional?

M- Aqui para a escola, é importante, porque traz novos alunos, novas pessoas; para os formandos também, quem não tinha o 9º ano sempre aprende alguma coisa e ficam a saber alguma coisa. Agora acho que só há um inconveniente, que são os outros que estão a dar lá fora, por Centros de Emprego e por outras instituições que, não fazem as coisas, se calhar, como deviam ser, como nós e, depois fazem em menos tempo e eles preferem ir lá, lá para fora, muitas vezes, do que ficar aqui, porque é menos tempo.

E – Mas já há dados concretos em relação a isso, isto é formandos que não vêm porque noutra instituição é mais rápido?

M- Aqueles que nós aqui temos até agora têm estado cá, porque estão a gostar, sempre vão aprendendo alguma coisa, não levam trabalhos para fazer em casa, fazem tudo aqui nas aulas e sempre ficam a saber alguma coisa.

E- Ou seja para os que querem aprender, funciona muito bem...

M- Funciona muito bem, agora para quem quer só o certificado prefere recorrer lá fora e alguns como precisam depressa...

E – E que impacto é que isto terá na sociedade? De facto, vamos conseguir melhorar as qualificações dos portugueses, ou não? Qual é a sua perspectiva?

M- Ainda é um bocado cedo para falar nisso. Aqueles que estão aqui na escola, sempre saem a saber alguma coisa, contribui para alguma coisa. Agora acho que aquilo que é feito pelas outras instituições, tenho as minhas dúvidas. É feito em pouco tempo, eles fazem em casa e não temos a certeza se são eles que fazem, ou se podem dar a outra pessoa para fazerem o que têm de fazer. Podem não ser eles a fazer, enquanto aqui nós vemos e sempre é diferente.

E – Quais as suas expectativas? A nível da sua realização profissional e pessoal, tem expectativas positivas em relação ao trabalho que vai desenvolver com eles?

M- Com o EFA básico estou a gostar de trabalhar, porque eles trabalham, gostam, são empenhados. Tenho até uma turma que não sabia nada de inglês e já sabem algumas coisas e esforçam-se. Acho que no fim sempre vão saber fazer alguma coisa. Os outros sempre estão a aperfeiçoar e o mesmo em relação às outras áreas, é a mesma coisa.

E – E até este momento, fazendo um ponto de situação, quais foram as maiores dificuldades e o que é que achou mais positivo?

M- Gostei muito de trabalhar com os colegas, foi um ambiente bom e a equipa, acho que sim, trabalhou bem. Também gostei de fazer as entrevistas, ficou-se a conhecer os formandos, várias vivências que eles já tiveram, cada uma diferente.

E – E quais foram as maiores dificuldades? Ou não há ainda nada a apontar?

M- Até agora não.

E- Quer acrescentar mais alguma coisa?

M- Não.

E - É tudo, obrigada.

ENTREVISTA AO FORMADOR 1

Legenda: E- Entrevistadora F1- Formador

E- Qual é a sua área de formação?

F1- Eu sou licenciada em Línguas e Literaturas Clássicas, em variante de estudos Clássicos e Portugueses e com estágio no Ramo de Vocação Profissional.

E- E, neste momento, é professora efetiva nesta escola?

F1- Sim, sou professora efetiva desde o ano lectivo 92/93 este penso que é o décimo sétimo de serviço.

E- Este ano está lecionar que disciplinas? Que cargos é que tem?

F1- Estou a lecionar Português no curso Tecnológico de Ação Social. Leciono também Linguagem e Comunicação numa turma do curso EFA nível básico, B3. Irei lecionar Cultura, Linguagem e Comunicação no curso EFA Secundário e também tenho CCG, onde também leciono Português.

E- Em relação a esta nova aventura, que são os cursos EFA, eu gostava de saber como é que chegou até aqui.

F1- Ora, quando se falou de que iriam abrir os cursos EFA e como o meu horário era um pouco incógnito em termos de preenchimento de horas, aceitei a proposta. Aliás, pedi à colega do Conselho Executivo que na distribuição de serviço me entregasse o curso EFA, pois eu gostaria de ficar à noite com esses cursos.

E- E já conhecia, mais ou menos, o que eram esses cursos?

F1- Não, nada. Não sabia nada sobre os cursos. Sabia que se tratava de Educação de Adultos. Ainda não tinha despertado para essa questão das Novas Oportunidades, embora já tivesse a noção dos centros CNO. Já tinha ouvido falar disso. Na formação por RVCC, mas era um ideia muito longínqua.

E- Entretanto, ao longo deste tempo de preparação, já teve formação nesta área?

F1- Sim. Portanto, nós começámos por frequentar ações de formação realizadas em diferentes escolas. Começámos na localidade X com o coordenador da DREL, que nos proporcionou uma ação de formação sobre aquilo que era o funcionamento dos cursos EFA a nível básico, nomeadamente com base nas experiências de implementação do curso noutras escolas. Além disso, no início do ano, em setembro, o nosso coordenador da escola organizou cursos de formação, de um dia, quer dizer, era mais sessões de esclarecimento, com a colega da localidade Y que, no momento, era a colega que tinha mais experiência nesta área. Depois fez-se também uma sessão para explicar a orgânica do EFA Secundário com um dos colegas que participou na elaboração do referencial. Tudo isto em setembro. Depois, veio logo a ação na localidade Z. Acabamos por ir a outra, na localidade V, também com o mesmo coordenador, com repetições, também já de muitas coisas, mas a plateia também era muito diversificada. Posteriormente, tivemos uma reunião a título informal, com as colegas da escola X. E ainda mais duas sessões na localidade U, mas estas todas já centradas no nível secundário. Portanto, em relação ao básico fizemos apenas esta ação aqui na escola, com a X, e uma na localidade Y. Todas as outras se centraram no nível secundário porque era, à partida, um curso que suscitava mais dúvidas, que implicava conhecer melhor e perceber a orgânica e o funcionamento.

E- Essa formação era dinamizada pela DREL, portanto era a DREL que convidava as escolas para irem lá.

F1- Sim, exatamente.

E- E foi positiva?

F1- Foi, foi positiva. Foi esclarecedora nalguns pontos porque algumas dúvidas, algumas questões mais práticas procuraram ser esclarecidas. No entanto, como eu já tinha lido a literatura antes de ir para a ação de formação, já tinha um conhecimento prévio de como é que o curso estava organizado, como é que iria funcionar, mas, no entanto, havia questões práticas, pôr funcionamento, como por exemplo o PRA, ou pôr em funcionamento as disciplinas, tendo sido esclarecido pelo coordenador. No entanto, aquilo que se foi verificando, ao longo das diferentes sessões, foi que começaram a aparecer contradições de sessão para sessão. Portanto, havia informações contraditórias, o que levava a concluir que havia muitas dúvidas por parte da origem, curso, portanto, por parte do coordenador que ao ser confrontado com questões várias, iria com certeza procurar as respostas, pois fomos nos deparando com diferentes posturas em relação a questões, a que anteriormente já tinha sido dito que iriam funcionar de uma maneira, mas mais tarde já não era assim... Portanto houve algumas incongruências a esse nível, o que parece, também, evidenciar que as equipas, uma vez que são equipas do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação, não há um elo de ligação entre elas. Parece haver um funcionamento de costas voltadas.

E- Em relação ao domínio de Educação de Adultos, já deu aulas à noite, portanto já tem experiência.

F1- Exato, portanto, há três anos, já tive os cursos das Unidades Capitalizáveis. O ano passado, igualmente. Portanto, a minha experiência com a noite surgiu há três anos com as Unidades.

E- E gosta?

F1- Gosto, gosto!

E- E o que é que, basicamente, diferente do diurno?

F1- Diferente, tem a ver com a postura e com a vontade dos formandos em aprender. Fundamentalmente, eu verifico isso mais no curso tecnológico de Ação Social, em que há de facto, por parte dos alunos, uma vontade em aprender, em querer evoluir e ver o curso como uma forma de proporcionar mudança de emprego, de situação profissional, prosseguimento de estudos. Portanto, há esse interesse. Depois, não existe a necessidade de mandar calar os alunos. Eles cooperam muito, são recetivos! Em relação às Unidades, aconteceu o mesmo porque eu tive um grupo de alunos que também estava muito interessado em acabar o décimo segundo ano, sobretudo no nível de secundário. A nível do básico, havia alguns alunos interessados em acabar, mas aí com mais dificuldades em conseguirem ser autónomos e faltava-lhes algum dinamismo para conseguirem gerir o estudo, para poderem capitalizar mais unidades.

E- A metodologia que utiliza com esses alunos é diferente da metodologia que utiliza com os alunos do ensino diurno?

F1- É. Exato! Fundamentalmente, na experiência ao nível das unidades, o trabalho é completamente diversificado em contexto de sala de aula, porque existem grupos em diferentes unidades. Portanto, o professor tem que dar uma orientação, sempre em guião de trabalho que eles vão realizando, e as explicações são feitas de grupo para grupo. Dentro da sala de aula podemos ter vários grupos, quatro grupos, por exemplo.

No ano passado tinha quatro, no secundário. No básico, embora também estando os alunos em Unidades muito diferentes, era mais fácil porque eles eram menos, e, portanto, há sempre a possibilidade de andar a acompanhá-los e a explicar-lhes, individualmente, e isso é muito bom, porque observam-se progressos a partir daí.

E- Em relação a este curso, o EFA Secundário, qual é o seu papel? Tem algum cargo ou é só formadora?

F1- Não, sou só formadora.

E- Mas esteve a fazer, também, a parte da mediação?

F1- Sim, exato. A mediação foi feita com as colegas Y e Z. Partimos dos documentos que já tínhamos do básico, adaptámos. Portanto, elaborámos toda a documentação, alguma alterámos, outra reformulámos, de forma a conseguirmos ter um retrato do formando, em termos de percurso escolar, profissional, em termos da evidenciação de determinadas competências transversais e até de algumas, já mais específicas, mas que fazem parte um conjunto de temas muito gerais que, no fundo, constituem o plano de fundo dos temas da sociedade em que eles contactam e do curso, também, para que, dessa forma, conseguíssemos, enfim, trançar uma apreciação, que seria um ponto de partida para a integração nas turmas.

E- Parece-lhe que estes cursos vão ter um impacto positivo, quer ao nível dos formandos, quer ao nível da importância para a escola e, depois, a nível mais macro, que repercussões é que este tipo de formação poderá ter a nível da nossa sociedade?

F1- Eu sou optimista em relação ao funcionamento do curso, no sentido em que o curso será uma mais-valia para a formação dos formandos. Por exemplo, eu acho que para o formando é importante, sobretudo para formandos que têm, por exemplo, filhos. O facto de terem uma formação na escola, permite-lhes abrir horizontes e perspetivas, também, em relação ao modo como devem acompanhar os filhos a nível escolar e não só, até a nível de acompanhamento social, na medida em que vão ser abordados temas que traduzem aquilo que é a vivência das pessoas no quotidiano e socialmente integradas na comunidade. Eu penso que o curso vai, de facto, contribuir para que os formandos desenvolvam competências importantes, que lhes permitem interagir, depois, enquanto cidadãos mais atentos e mais ativos. Em termos de escola, eu penso que os cursos são também importantes e podem trazer à escola uma dinâmica diferente. Portanto, trazem o adulto à escola e permitem também que o adulto comece a desenhar uma ideia diferente daquilo que a escola é e do papel que ela tem, ao envolver faixas etárias completamente diferentes, o que considero importante. No fundo, a escola serve o seu papel que é abrir-se à comunidade também e contribuir para a formação da comunidade envolvente.

E- Será que este programa das Novas Oportunidades terá o impacto esperado, que é o de elevar o nível de qualificação da população ativa? O que é que lhe parece?

F1- Bom, eu acho que isso passa muito pela expectativa e pelo interesse que o formando tem em relação ao curso. Se o formando vem à escola fazer esta formação e vê na formação uma mais-valia, em termos de formação pessoal, que por sua vez se irá traduzir em termos de formação profissional, eu acho que isso irá de facto ter um contributo grande, em termos do seu desempenho porque se desenvolve competências na área, por exemplo, das TIC, na área da Linguagem e Comunicação, é evidente que isso de alguma forma se irá traduzir em contexto de trabalho.

E- Portanto, isso depois terá, de facto, esse impacto a nível da sociedade.

F1- Sim. Agora, aqui há um fator que parece um poucopositor a esta questão, que é, no fundo, a concorrência que existe naquilo que é a formação proporcionada pela escola e aquilo que é a formação proporcionada pelos centros de formação que proliferam aí quase em cada esquina. Se os formandos partirem do princípio que vem cá porque querem ter um papel que lhes garanta o 12º ano e não valorizarem o percurso formativo, é evidente que aí fica tudo na mesma. Mas, se calhar, isso mostra ainda que aqueles que estão na escola e que vão continuar na escola estão interessados na formação e, portanto, isso vai ter um impacto importante a nível pessoal e profissional. E todos os que optam por outras formações não estão a valorizar a formação que a escola proporciona, o que lhes poderá ser útil, em termos pessoais e profissionais.

E- Em relação a si, o que espera enquanto formadora, enquanto elemento que lançou este projeto e que está a participar, quais são as suas expectativas, quer a nível profissional, quer pessoalmente?

F1- Em termos profissionais, eu espero que esta formação se traduza em experiências novas, diferentes e positivas porque, de facto, me está a obrigar a trabalhar de modo diferente, vão-me obrigar a implementar um determinado ritmo, que não era aquilo a que eu estava habituada. Vão-me obrigar, também, a tentar pesquisar e a encontrar estratégias inovadoras para a implementação da disciplina, da área, e eu penso que isso é um desafio para mim, pois é uma coisa diferente e, de facto, acho que vai ser uma coisa muito importante e vai exigir muito de mim, muito diferente daquilo a que estávamos habituadas no ensino regular. Portanto, cria-se uma determinada monotonia e um determinado cansaço, sobretudo pela burocracia que envolve, muitas vezes, pela falta de interesse da parte dos alunos e aqui é tudo diferente. Portanto, eu acho que o desafio foi, portanto, em termos profissionais por isso, pois era preciso fazer essa mudança, é preciso que aconteça, e é por isso que eu acho que aconteceu numa boa altura e eu estou sempre aberta a mudanças e gosto de fazer coisas diferentes. No fundo, o profissional vai refletir-se no pessoal. Portanto, se eu gostar de realizar este tipo de formação, vai traduzir-se em satisfação pessoal. Ver que, de facto, os formandos conseguem atingir os objetivos, que as suas expectativas estão a ser satisfeitas. O pessoal e o profissional estão interligados. E, sobretudo, a nível pessoal é, também, o contacto com o adulto, que exige uma postura diferente. Não podemos ser muito impositivos, temos que ser mais maleáveis, embora haja coisas idênticas em relação ao ensino regular, que é o facto de eles necessitarem, igualmente, da atenção que damos aos mais novos, de quererem sentir que o professor os acompanha, que se interessa por eles e tudo isso. Mas eu acho que é muito interessante e, até agora, a experiência foi positiva, apesar de decorrer há pouco tempo. Porque eu acho que, de facto, este grupo está a gostar e acho que houve uma empatia entre formador-formando. Neste momento, eu estou contente porque vejo o entusiasmo deles ao descobrirem determinadas coisas, ao aprenderem coisas que não sabiam, ao relembrar outras. É engraçado. Às vezes, as senhoras fazem comentários muito interessantes: “Ai, tão giro! Venho sempre tão cansada, e este tempo aqui passa tão depressa, porque isto é tão interessante!”

E- Então, agora só para terminar, fazendo um balanço do que aconteceu, já me falou dos aspetos positivos. E o que é que tem sido mais difícil?

F1- Em relação ao básico, eu achei tudo de fácil percepção e de fácil implementação. Em relação ao secundário, aquilo que eu acho mais negativo é a falta de coerência

sobre o modo como se deve agir em termos de funcionamento do curso. Ou seja, há afirmações contraditórias, há posturas contraditórias... e ir a uma ação de formação e ouvirmos determinadas informações e depois irmos a outra e dizerem-nos que o que foi dito anteriormente já não se aplica, mostra um processo de incoerência muito grande. Isso, acho que é o aspeto mais negativo em termos de toda a forma como o curso foi pensado e a tentativa de o implementar não está a decorrer da forma mais correta ou mais funcional, e, portanto, acho que há essa incoerência. Esta incoerência acaba por nos criar dificuldades porque nós percebemos o modelo, mas depois acabamos por descobrir que, afinal, existe um aspeto que já não funciona da mesma maneira. Portanto, as dificuldades são, sobretudo, em tentar conciliar a veracidade da informação. O que é que funciona? O que é que é para funcionar? Como é que deve funcionar? É mais a esse nível... Sobretudo, nesta última reunião, nós ficámos um pouco desiludidos porque achámos que, realmente, perante tanta incoerência, acaba por se tirar, de alguma maneira, a credibilidade que o curso tinha, pois nós esforçamo-nos para perceber a orgânica, mas depois deparamo-nos com este tipo de situações. Outro aspeto negativo, é o facto, de que, à partida, se ter garantido que os alunos teriam direto a computador e, agora, surgirem novamente as dúvidas.

E- Em relação às entrevistas de mediação, os formandos vieram todos? O nível de assiduidade foi bom? Parece-lhe que as pessoas estão preparadas para entrar num curso destes?

F1- Sim, sim. Do grupo de candidatos que acompanhei nas entrevistas, todas as pessoas estavam disponíveis para frequentar o curso, estão interessados em fazer o curso de décimo segundo ano. Eu dividiria os candidatos em dois grupos, dois tipos de candidatos, digamos assim. Havia um número muito reduzido de candidatos que mostravam bastantes competências e havia um grupo de candidatos de uma faixa etária mais nova, que revelava falta de competências em todos os níveis e áreas, não só as competências transversais, mas mesmo aquelas que demonstram o envolvimento social, o conhecimento do mundo, a organização social.

E- Portanto, são pessoas com perfil para fazer este percurso?

F1- Sim, para fazerem o percurso todo. Não houve ninguém que estivesse em condições de fazer um processo de reconhecimento e validação de competências.

E- Muito obrigada.

F1- De nada.

ENTREVISTA AO FORMADOR 2

Legenda: E- Entrevistadora F2- Formador

E- Gostaria que me dissesse qual a sua área de formação, quais as disciplinas ou áreas que leciona e quantos anos de serviço tem.

F2 - Sou professora de Ciências Físico-Químicas. Estou a acompanhar a área de STC (Sociedade, Tecnologia e Ciência) das turmas EA3 e do EA5. E já tenho 19 anos de serviço.

E- É professora do quadro da escola?

F2 - Sou professora do quadro da escola, sim.

E- Para além das turmas EA3 e do EA5, tem mais alguma turma ou só leciona à noite?

F2 - Só dou aulas às turmas da noite, ou seja, só dou aulas a estas turmas.

E- Exerce algum cargo?

F2 - Inicialmente, no primeiro ano, não. Era só mesmo o funcionamento em par pedagógico nesta área de competências.

E- Esse par pedagógico acabou?

F2 - Bem, o par pedagógico continuou, só que no início da formação, no primeiro ano dos cursos, o par pedagógico estava presencialmente e simultaneamente nas sessões. Depois, neste ano, continuou a existir o par pedagógico, só que só existia um. Por exemplo, eram destinados 5 tempos de 45 minutos. Um dos elementos do par pedagógico dava três tempos de 45 e o outro, dois tempos.

E- E acha que isso foi melhor ou que foi pior?

F2 - Acho que foi pior porque eu só compreendo a existência do par pedagógico para haver uma maior abrangência de conteúdos. Por exemplo, na minha área, estava eu de Ciências Físico-Químicas e, na altura, por acaso, era uma colega de biologia. Mas poderia estar um colega de economia, por exemplo. Ou seja, havia formadores de duas áreas diferentes que poderiam fazer um acompanhamento muito mais alargado aos formandos. Embora, a maneira como nós damos a volta a esta situação foi não havendo um trabalho individualizado. Portanto, o trabalho era planificado pelos dois elementos do par pedagógico e dávamos continuidade desse mesmo trabalho. Quero dizer, um elemento não andava a fazer um trabalho e o outro, outro trabalho. Portanto trabalhávamos sempre em conjunto. É evidente, se me fizessem, na minha aula, suponhamos, uma pergunta que fosse mais direcionada para a área da biologia, eu dava-lhe o esclarecimento, mas depois, dizia-lhes que se calhar eles podiam ficar melhor esclarecidos na sessão seguinte, com a minha colega de biologia que os poderia auxiliar melhor.

E- Isso implicava muitas horas de trabalho?

F2 - Muitas.

E- Essas horas estão no horário?

F2 - Nós tínhamos um bloco de noventa minutos para trabalhar por turma. Mas a maior parte das vezes não chegava. Isto exige um trabalho individual fora das aulas muito grande, até porque a única coisa que nós tínhamos era um referencial de competências. Esse referencial de competências, na minha opinião, vinha numa

linguagem um pouco difícil de decodificar, para pessoas que não tinham tido qualquer tipo de formação para este tipo de cursos. Logo no início, por exemplo, nós debatemo-nos com um grande dificuldade. Chega o referencial, tomem o referencial, trabalhem em função deste referencial. Portanto, não tínhamos qualquer metodologia, ou um livro de apoio, uma sessão de esclarecimento, nada! Inclusivamente, o encaminhamento dos formandos, por exemplo, ou para um curso EFA ou para um RVCC, é feito por nós, em entrevistas! Portanto, não tínhamos nenhum psicólogo, nem ninguém dessa área que fizesse o encaminhamento. Andávamos aqui semanas a entrevistar os formandos, um a um, para “olha este tem perfil”. “Olha, coitado, este não tem perfil para ir para um RVCC porque, se calhar, não consegue...”. E isso tornou-se difícil, para nós, que fomos apanhados assim, sem qualquer esclarecimento. Mas, pronto. Penso que também o trabalho em equipa e a equipa pedagógica conseguiu-se ultrapassar as dificuldades. Se calhar, se voltássemos atrás, poderíamos fazer algumas alterações, mas pronto... as coisas foram-se aperfeiçoando.

E- Isso leva-nos a falar desses critérios de seleção dos formadores. Convidaram-na? Perguntaram-lhe se queria ficar com estas turmas, uma vez que é uma coisa completamente nova?

F2 - O coordenador do ensino noturno falou comigo e disse-me que iam abrir na escola estes cursos e explicou-me, mais ou menos, as características do curso, e que se tinha lembrado de que eu, se calhar, me ia adaptar com alguma facilidade a este tipo de formação, porque já trabalhei durante muitos anos com as Unidades Capitalizáveis nos adultos. Eu penso que isso foi um dos pressupostos iniciais que poderão ter levado a escola em pensar em mim.

E- Portanto, tinha de facto já alguma experiência com os adultos. Mas é muito diferente?

F2 - Sim, mas em moldes muito diferentes, porque as Unidades Capitalizáveis era, praticamente o programa de dia. Ali, também se tornava complicado. No primeiro ano que eu dei Unidades Capitalizáveis, na escola, eu tinha, dentro da mesma sala, quarenta e oito formandos de quinze unidades diferentes! Umas de Física e outras de Química. Portanto, eu tinha que arranjar, forçosamente, uma estratégia para isso. Inicialmente, correu bem, porque eu tinha, por exemplo, da unidade um dividia-os todos e colocava-os naquele grupinho. Só que depois aquele faltava, e o outro atrasava-se e um outro pedia exame e por aí fora. Mas, de qualquer das maneiras, deu-me um traquejo razoável para trabalhar com adultos.

E- Em relação a estes cursos, acha que foi importante para a escola fazer esta candidatura a estes cursos? Acha que é uma aposta importante para os formandos? O que é que acha que se ganhou de novo com os cursos EFA?

F2 - Eu, em termos de aprendizagens concretas, em termos de uma preparação para uma entrada, por exemplo, num curso superior, eu penso que um formando que encarasse as Unidades Capitalizáveis e as trabalhasse, conseguiria estar, praticamente, ao nível, ou até talvez mais, de um aluno do ensino secundário. Em relação ao EFA, eu acho que as coisas não são bem assim! Um formando tem de ter depois um acompanhamento, lá fora, caso contrário não consegue! Na área da Física e da Química nunca mais. Na Biologia nunca mais. Na Matemática, nunca mais. É esse o principal inconveniente que eu vejo neste tipo de formação. E para aqueles formandos que, por ventura, queiram ir para o ensino Superior, ou eles fazem um trabalho

individual lá fora muito grande, ou dificilmente, conseguem. Evidentemente, que vai depender um pouco das escolhas que fizerem.

E- E tem noção se os formandos dos EFA querem ir para o ensino superior?

F2 - Muitos gostavam, mas sabem que não conseguem. Eles têm a noção de que é completamente diferente do ensino diurno. Aliás recordo que a turma EA3, uma turma extraordinária que trabalha imenso, queixou-se que éramos muito exigentes, no primeiro ano, e que, quando falavam com colegas de outras escolas, lhes diziam que lá era tudo mais fácil, que não lhes exigiam o trabalho que os nossos formandos estavam a fazer. O coordenador até nos pediu para abrandar o ritmo porque nós quase que tentávamos introduzir os conteúdos do programa diurno, num sistema diferente, claro, pois as aulas não são expositivas. Neste segundo ano e nas turmas novas já não é assim.

E- Tendo em conta isso, a sociedade ganhou com esta nova política educativa dos cursos EFA e os CNO? Foi uma melhoria?

F2 - Eu tenho a noção que a grande maioria dos formandos que veio para a escola, para este tipo de formação, veio com o intuito de se valorizar, porque muitos deles já sabiam que não iam parar ao ensino superior. E nesse sentido, eu penso que não há formando nenhum, mais aplicado ou menos aplicado que passe por estes cursos EFA, que não seja muito valorizado. Temos formandos que vieram para a escola que sabiam ligar um computador e já sabem fazer uma pesquisa na Internet, como deve ser, um texto no Microsoft Word, incluir uma imagem, fazer uma reflexão escrita. Se lermos uma reflexão escrita feita no início da formação e agora, no final, não parecem os mesmos formandos! Pelos portefólios que eles têm, dá para observar esta evolução.

E- Nós sabemos que um dos objetivos do governo era aumentar os níveis de qualificação da população. Portanto, acha que esse objetivo está a ser cumprido?

F2 - Sim, acho que sim. Penso que eles são pessoas diferentes! Eles, após cada unidade, tinham que fazer uma reflexão escrita. Barafustavam imenso, mas depois já sabiam que era assim. E essa reflexão escrita obrigava-os a refletir sobre o trabalho que tinham desenvolvido, a passar aquilo para papel. Eu pedia oralmente e eles conseguiam dizer, mas depois escrever era mais difícil. E eu peço-lhes sempre “Digam o que querem dizer alto e escrevam o que estão a dizer”. E aquilo obriga-os a refletir, eles pensavam nas potencialidades, nas fragilidades, na própria autoavaliação do trabalho e na avaliação do formador... eu penso que, sem dúvida, eles saem pessoas diferente.

E- E as turmas também são muito diferentes? Trabalham de forma diferente de turma para turma?

F2 - Sim, muito diferentes! E dentro da mesma turma. E às vezes geravam-se conflitos porque, por exemplo, os formandos da turma EA3 eram competitivos. E surgia, por vezes, alguns formandos não aceitarem o “Olha, não está tão bem”. Tem de haver uma psicologia muito grande por parte do formador. Não lhes posso dizer que estava mal. Dizíamos, antes, “Vamos ler aqui bem a questão. Vamos completar um bocadinho melhor. Vamos fazer uma organização diferente.” E, mesmo assim, alguns que não gostam muito. Tem que lhe dar a volta de maneira a que eles não achem ofensivo. E alguns respondiam mesmo “Então, mas o trabalho é seu ou é meu?! Mas é a minha opinião ou é a sua?!”. A maneira como eu controlei, mais ou menos, a questão foi “Vocês já perceberam que não têm um programa, onde diz que têm que dar isto, isto e isto. Mas temos um referencial de competências ao qual temos que obedecer!”. Quer

dizer há uma grande flexibilidade, é uma das coisas que está no referencial. Mas nós temos que arranjar atividades de acordo com este referencial para atingirmos determinadas competências. “Olhem aqui para as competências. Agora, olhem para o trabalho que vocês desenvolveram e verifiquem se esta competência lá está.”

E- E vocês fazem esse trabalho eles, de discutir esses aspetos?

F2 - Muito, sim! Porque eles vieram com aquela vontade de aprender.

E- Eles têm um “background” das suas próprias experiências e das aprendizagens que fizeram ao longo da vida. Como é que integram isso na aula?

F2 - Isso, eu achava, extremamente, interessante! Na EA3, por exemplo, há um rapaz que é mecânico. Portanto, uma das coisas que eu tentava saber, era o que é que cada um deles fazia. E, sempre que possível, aproveitar as experiências que eles traziam num determinado conceito, eu punha-os a eles a apresentar. E recordo-me que numa determinada unidade, virada para as Físicas e Químicas, uma das atividades que eles propunham no referencial, por exemplo, era o funcionamento de um motor de um automóvel. Eu do ponto de vista dos conceitos físicos eu sabia como funcionava. Mas agora, eu não vou para as aulas com essa linguagem porque senão eles não me entendem... mas a prática que eles conheciam, eu não tinha. Então, eu peço a esse aluno, que é mecânico, que me venha ajudar a dar a aula. E ele respondia “EU?!”. “Sim, sim. Aliás, vai começar”. Essas duas sessões foram interessantíssimas! E eu, quando achava que era oportuno, metia a mão no ar e dizia “Estão a ver porque é que o motor funciona. Olha, ali já podemos aplicar aquela fórmula da física por estes motivos”. Mas eu aprendi muito! Eu naquela altura fiquei a saber imenso sobre carros que eu não sabia! E o formando ficou satisfeito, sentiu que sabia muito.

E- Acha que eles sentem essa necessidade de mostrar o que sabem ou de darem exemplos da sua própria experiências?

F2 - No início, eu sentia que eles tinham alguma relutância. Talvez por terem de falar para uma turma que ainda não conheciam muito bem. O recearem expor-se. Mas depois começaram a agir com naturalidade. E essa parte da experiência, eu acho que é muito positiva e enriquecedora, quando eles estão a trabalhar e têm experiência profissional e podem aproveitar aquelas competências que eles traziam, poder aproveitá-las para a sua formação, é muito bom.

E- Em relação às suas expectativas, que aspetos positivos e negativos é que aponta em relação a estes cursos, de uma forma geral?

F2 - Em relação a estes cursos, eu penso que, se... pronto, se calhar estou a ir ao encontro das Unidades Capitalizáveis... mas eu também não sou contra este tipo de aprendizagem. Eles fizeram muitas! Mas são aprendizagens diferentes e estas aprendizagens não vão chegar para lhes abrir caminho para uma universidade. Agora, isso não quer dizer que eles não tenham aproveitado muito! Eles aprenderam imenso, eles são pessoas diferentes, eles tinham medo de encarar uma plateia, por mais pequena que fosse. Agora já não! Havia as atividades integradoras e eram eles que organizavam, eram eles que faziam os convites, eram eles que as apresentavam à comunidade escolar, e algumas delas correram tão bem, para não falar na maioria. A única coisa que me parece que será uma “desvantagem” é a tal situação de existirem alunos que queriam fazer um percurso superior. Não quer dizer que eles não tenham trabalhado, até mais, do que era pedido. Mas são caminhos diferentes... enquanto que, num curso diurno, eles têm aqueles conteúdos concretos, e são esses que saem no exame, ali não!

E- Só para terminar, qual foi a maior dificuldade que encontrou?

F2 - Acho que a maior foi o chegarmos e interrogarmo-nos “como é que vamos trabalhar?” Mesmo em termos de avaliação, descodificar aquele referencial. E no princípio, havia critérios de evidência que depois, felizmente, desapareceram. Como é que nós, ali, através de um trabalho de pesquisa íamos perceber se o formando tinha o critério de evidência? E levávamos aquilo muito a sério! Neste momento, acho que não era para levar tão a sério... Muito sinceramente.

E- Penso que chegamos ao fim. Não sei se quer acrescentar algo?

F2 – Não, nada.

E- Obrigada.

F2 - De nada.

ENTREVISTA AO FORMADOR 3

Legenda: E- Entrevistadora F3- Formador

E- Gostaria que me dissesse qual a sua área de formação, se é professora do quadro, quais as disciplinas ou áreas que leciona e quantos anos de serviço tem.

F3- A minha área de formação é a Geografia. Tenho as turmas de EFA secundário e leciono a área de Cidadania e Profissionalidade. Estou nesta escola em destacamento e tenho 11 anos de serviço.

E- Sabe como foi feita a sua seleção para integrar estes cursos EFA?

F3- Penso que não houve nenhum critério específico. Atribuíram-me a área de Cidadania e Profissionalidade. Quando recebi o horário, já lá estava. A princípio fiquei apreensiva, porque não conhecia a forma de funcionamento, mas quando reuni com a equipa pedagógica, percebi que estávamos todos nas mesmas condições e que iríamos trabalhar em conjunto, o que acabou por acontecer.

E- E já tinha alguma experiência no domínio da educação de adultos.

F3- Sim, já fui formadora nas Unidades Capitalizáveis, numa outra escola. Mas o trabalho que realizamos com os cursos EFA é bastante diferente, mais trabalhoso, no sentido de preparar as aulas, da planificação, porque há muitos fatores a ter em conta.

E- Quer especificar?

F3- Sim, por exemplo não devemos fazer aulas expositivas, devemos tentar adequar a experiência dos formandos para o contexto da formação, o que não é fácil. No início, sem os conhecermos bem, é até bastante complicado. Agora, que já estamos na reta final e já os conhecemos bem, torna-se mais fácil. Passamos muito tempo a descodificar o referencial e, olhando para os exemplos propostos, adequarmos materiais, fichas de trabalho e apresentações, que respondam ao referencial e que se adequem àqueles formandos específicos. Por exemplo, no que diz respeito à avaliação dos formandos, tivemos de construir grelhas de raiz. E foi tudo feito por nós. E eu acho que essa parte foi um pouco complicada.

E- Ainda utilizam os mesmos materiais?

F3- Agora que já abriram novas turmas, nós, com o coordenador, olhámos e decidimos o que deveria ser mudado. Mas também ao longo da formação destas três primeiras turmas, fomos, sempre atualizando.

E – Qual é o impacto que acha que estes cursos têm para a escola, para os formandos e para a sociedade em geral?

F3 – O impacto é seguramente positivo. Para a escola porque temos mais alunos na escola, o que nos dá a nós professores mais horários. A experiência é completamente nova e vamos utilizando práticas pedagógicas diferentes, o que poderá ser uma mais valia. É pena os colegas do diurno não conhecerem bem o nosso trabalho. A malta da noite é sempre vista com uma “outra espécie”. Em relação aos formandos há todo um conjunto de aprendizagens que fazem, obtêm uma certificação de décimo segundo ano e a própria valorização pessoal. Porque nós tínhamos aqui pessoas que fizeram o nono ano no processo de RVCC. Depois inscreveram-se num curso EFA, alguns deles já reformados, e estão a concluir todo o percurso. Vinham, porque achavam que era interessante vir à escola, estar na escola e a aprender. Claro que também há aqueles

que gostavam de prosseguir estudos, mas que não conseguem aceder ao ensino superior, o que corresponde a uma minoria.

E- Acha que, em relação às entidades patronais, esta formação será valorizada?

F3- Acho que, inicialmente, houve alguma expectativa, mas, se calhar, não foi assim em todos os sítios. Se calhar em algumas escolas ou centros de formação, os formandos quase não precisavam de ir às aulas e assinavam as folhas e aquilo era mais conversa do que outra coisa. Chegaram a contar-nos que, muitas vezes, quando aparecia uma oportunidade de emprego e eles iam à entrevista, lhes diziam “O senhor(a) veio de um curso EFA, por isso não sei se sabe alguma coisa”. Portanto, eu acho que o grau de exigência com que foi iniciado este processo deveria continuar! Evidentemente, que temos que ter sempre alguma tolerância. São pessoas que vêm de um dia de trabalho. Só isso, eu acho que já é de valorizar! Vêm de um dia de trabalho, chegam a casa, tomam um banho e vêm a correr para a escola até à meia-noite. E tínhamos alunos que não davam uma única falta. Mas esta formação terá sempre impacto, será sempre positiva para Portugal, nem que seja porque estamos a qualificar os adultos e a tentar aproximar-nos da Europa, nessa taxa de qualificação, apesar de eu saber que ainda estamos longe. Mas a formação é sempre uma vantagem para qualquer pessoa e por isso para qualquer sociedade, mesmo quando a qualificação é feita através de processos de RVCC menos fiáveis... fiáveis talvez seja uma palavra forte digamos mais ligeiros, com um grau de exigência menor.

E- E como eram os formandos que chegavam aos cursos EFA nível secundário, vindo de um percurso de RVCC?

F3- Notávamos um bocadinho de diferença. Notávamos pela dificuldade de escrita. Mas tudo isso foi muito melhorado. Por isso, eu acho que há sempre uma mais-valia muito grande! Para além das aprendizagens, há a parte social, pois alguns formandos eram tímidos, mas agora estão, socialmente, mais desenvolvidos!

E- E o processo de avaliação como era? Era difícil distinguir os formandos?

F3- No princípio era diferente, tínhamos aqueles critérios de evidência, e isso era, realmente, difícil de distinguir em que patamar se encontrava cada um. Quando chegávamos à avaliação, propriamente dita, depois de eles construírem o seu portefólio, era evidente que nós já sabíamos o que é que eles já tinham feito ou não nas sessões, mas o portefólio tem que refletir esse trabalho. Imagine, que havia um formando que eu tinha a certeza que tinha feito determinado trabalho, pois eu tinha-o corrigido. Se chegava ao dia da avaliação e ele não o tinha colocado, ele tinha que colocar no portefólio o guião de trabalho que lhe era dado, para orientar a atividade, a resolução do respetivo guião e as fontes informativas das quais tinha usufruído e a respetiva reflexão. Se isso não estivesse lá, nós não podíamos validar a unidade. E eles sabiam isso. É evidente que, se nós soubéssemos que determinado formando tinha realizado esta tarefa, nós não lhe íamos invalidar a unidade. Esse formando teria que nos apresentar o trabalho realizado na reunião seguinte. Mas o portefólio tem que refletir o trabalho do formando. E mesmo que nós soubéssemos não podíamos validar. Mas, não tivemos grandes problemas, pois eles já sabem como funciona. E têm a preocupação de, por vezes, antes de entregarem o portefólio ao mediador, mostrar-me, se for da minha área, e pedir-me para verificar se este tudo lá e se está bem. Mas não foi sempre assim, porque no início, eles tinham uma grande dificuldade em passar para papel aquelas reflexões finais, mas depois, foram-se acostumando à ideia e foram concretizando o que lhes era pedido de uma forma mais rápida e eficaz. E eles têm

tópicos que lhes foram dados, logo no início do ano, num documento onde dizia que na reflexão devia constar uma série de pontos.

E- A taxa de desistência é muito grande?

F3- No início não. Estas primeiras turmas EFA são constituídas por pessoas que vieram para a escola, mas com uma sede de conhecimento! Achavam que vinham para aulas expositivas e nós concordávamos para não os desapontar. Mas, nós, com o desenrolar do curso, fomos desmistificando um pouco, dizendo que era um tipo de formação diferente. Vinham com aquela ânsia de conhecimento e queriam muito aprender. Mas há de tudo. Eu recordo-me que quando eram as entrevistas iniciais, num grupo de formandos apareceu um senhor que falava e escrevia corretamente três línguas, tinha uma extraordinária expressão oral e tinha linguagem científica. Concluiu o RVCC e eu acho que ele tinha competências para ficar com o décimo segundo ano. Agora, também há o oposto, como por exemplo um rapaz com vinte e quatro anos, cujo conhecimento era muito reduzido. Não conseguimos certificá-lo. Mas ele concorreu para a faculdade, para aqueles cursos para maiores de vinte e três, lá fez umas provas de cultura geral e conseguiu entrar.

E- Quais são os aspetos positivos e negativos que gostaria de apontar relativamente a estes cursos EFA?

F3- Em relação aos aspetos negativos dos cursos EFA, uma das coisas que nós achamos que deveria ter existido e não existiu era a disciplina de TIC. Se existisse esta disciplina, nós poderíamos desenvolver mais competências nas nossas áreas e não perder tempo com esse problema de informática. Foi uma das coisas que nós sempre considerámos que deveria fazer parte do referencial. Porque muitos deles chegavam às aulas e não tinham nenhum conhecimento informático. E eles tinham uma Unidade de TIC, mas era necessário que essa unidade estivesse no início da formação, pois seria muito mais útil para lhes ensinar, no início como fazer um documento, ou ir buscar uma imagem, ou fazer uma pesquisa na Internet corretamente. Acabamos por desenvolver isso, e quando chegou a unidade de TIC, desenvolvemos um pouco mais. Outro aspeto que deveria ser diferente é a formação sobre este novo modelo e sobre o referencial. Os professores que se preocuparam em fazer um bom trabalho tiveram de investir muitas horas na sua autoformação, sem sabermos se o caminho que tomámos era o correto. Os aspetos positivos são o trabalho de equipa que foi fundamental para levarmos estes cursos a bom porto. O vemos os formandos a utilizarem o seu conhecimento do dia a dia e a utilizarem-no no curso, quando isso era possível, porque nem sempre os temas eram adequados.

E- Considera então que os temas não estão adequados à vida real?

F3- Nós é que temos de dar a volta a isso. Quando nós achávamos que tínhamos um formando na turma com uma certa facilidade, tentávamos aproveitá-la. E incentivávamo-los a partilhar esses conhecimentos com o resto da turma e eles ficavam felizes! Mas era muito nosso.

E- Daí todo esse trabalho que vocês tinham que ter.

F3- Exato! Por isso é que o trabalho de equipa era fundamental. E depois, para não haver repetição, porque, por exemplo, o referencial de Cultura, Língua e Comunicação era nalguns aspetos idêntico ao nosso de Cidadania e Profissionalidade. É evidente que nós tínhamos que trabalhar quase o mesmo tema, mas tínhamos que ter um cuidado extremo para não estarmos a repetir. É evidente que em Cultura, Língua e Comunicação era mais a expressão escrita e oral, mas de qualquer das maneiras, se eu

lhes pedir uma reflexão sobre um dos nossos temas, teria de assegurar que não o tinham já feito, para não estarem a trabalhar no mesmo tema.

E- Portanto, vocês trabalham em par pedagógico, mas também com os outros colegas da equipa pedagógica.

F3- Exatamente! Nós temos, normalmente, uma reunião de equipa pedagógica mensal. Mas, se se justificar, fazemos de quinze em quinze dias. No início nós reuníamos todas as semanas para produzirmos os documentos de que necessitávamos. Para nós, as atividades integradoras foram um desafio, pois não sabíamos como é que podíamos fazer para que uma atividade englobasse todas as aprendizagens que eles tinham feito e nas três áreas de competência. Mas conseguimos fazer muita coisa engraçada!

E – Então as suas expectativas iniciais, a nível pessoal e profissional, foram satisfeitas?

F3 – Diria que não tinha grandes expectativas. Era de facto um desafio novo e aquilo que queria era fazer o melhor trabalho possível. Teria expectativas pessoais, se o ministério da educação nos desse formação. Aí sim. Agora a nível pessoal, foi bastante positivo, não só o trabalho com os colegas da equipa, mas sobretudo os momentos de partilha e poderei mesmo dizer de aprendizagem com os formandos. A esse nível foi muito positivo.

E- Obrigada. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa.

F3- Foi uma experiência de que realmente gostei!

E- Obrigada.

F3- De nada.

ENTREVISTA AO FORMADOR 1 E COORDENADOR

Legenda: E- Entrevistadora F1- Formador C- Coordenador

E- Tendo em conta os primeiros cursos EFA, que foram inovadores na localidade X, que grandes diferenças é que existem em relação à atualidade? Quais são as vantagens e as desvantagens? O que é que poderia ser diferente?

C- Inovadores e em regime experimental. Foi na nossa escola e na localidade Y em regime experimental.

F1- As maiores diferenças prendem-se com menos motivação, em relação ao percurso formativo. O adulto quer, de facto, concluir a escolaridade e acha que isso é importante, quer em termos profissionais, quer em termos de ingresso no mercado de trabalho, ou até de progressão na carreira, mas espera um processo facilitador e não tem o espírito de motivação que existia no grosso dos cursos anteriores, onde as pessoas estavam muito entusiasmadas, vinham para aprender, investiam muito nas atividades e na sua realização, eram muito empenhadas e empreendedoras, no sentido de realizar até muitas atividades integradoras, para cruzar todas as áreas de competências e, nos atuais, isso já não se verifica. O grau de motivação diminuiu, embora, o interesse que a pessoa tem em fazer a escolaridade continua a manter-se. Eu acho que, há uma certa, não diria descredibilização, mas há uma desvalorização. Acho que há uma ideia de desvalorização também do percurso formativo, ou destas formas de conclusão do décimo segundo ano, e as pessoas vão com uma ideia já pré-fabricada de que temos que lhes abrir todos os leques de facilidades para poderem terminar. Porque trabalham, o horário de trabalho é exigente, a profissão é exigente e, portanto, nós estamos lá para servir aquele fim, os interesses das pessoas. E eles procuram muito um processo simplificado e ainda se queixam de que, às vezes, somos muito exigentes no tratamento dos temas que eles têm que trabalhar. Os anteriores investiam muito mais no processo de formação porque o valorizavam. Estes não investem tanto nessa tónica, embora eles saibam que seria útil terminá-lo, mas não têm a capacidade de definir aquela formação como uma meta, ou um objetivo importante, e vão-se deixando levar um bocadinho pela inércia, que, depois, os leva a não conseguir cumprir aquilo que têm para fazer e concluir as unidades.

E- E em relação, por exemplo, o trabalho que vocês faziam, enquanto formadores, com os cursos EFA iniciais e agora, o que é que mudou?

F1- O referencial é o mesmo, a metodologia é a mesma, vamos adaptando as atividades, tendo em conta as competências previstas e adequando, mais ou menos, as componentes práticas deles. As competências são, também, traduzidas em atividades, eles têm que realizar as atividades, têm o portefólio na mesma. Da parte deles, há muita procura de tirar coisas da Internet e copiar para fazer o mais rapidamente possível, acho que interiorizam menos a informação, os conteúdos e a aprendizagem, do que os anteriores. Interiorizam menos do que eles, partindo do pressuposto que eles fazem aquilo porque têm que cumprir a atividade e, portanto fazem para cumprir, não fazem para interiorizar conhecimento, e para aprender, e para relacionar. E isso depois nota-se no portefólio, sobretudo a nível de reflexões, por exemplo, quando eles vão fazer reflexões, eles são muito mais enumerativos naquilo

que escrevem e relatam mais as atividades que fizeram e não refletem as aprendizagens que realizaram, que era o que os outros conseguiam fazer. Havia mais riqueza nas reflexões dos outros, precisamente, porque eles traduziam muito melhor as aprendizagens que realizavam porque iam em busca dessa aprendizagem, e estes não. Portanto, aqui, o processo em que estes se movem é diferente.

E- Será que também têm a ver com a idade?

F1- Não, as idades são muito heterogéneas. Há, de facto, no grupo, alguns que se destacam com objetivos muito definidos, muito empenhados e estão sempre a querer evoluir, e a querer perceber os erros que dão, para poderem evoluir. Depois, há um outro grupo, digamos assim, que está ali para despachar o trabalho e ponto final.

E- No que diz respeito à literacia e ao papel que a tecnologia assume, eles são competentes a esse nível?

F1- Sim, mas essa não é uma preocupação do curso, embora nós trabalhemos só, com processo digital. Portanto, ou direcionamos para *sítes*, ou eles fazem a pesquisa da temática para depois poderem trabalhá-la nos âmbitos que nós pedimos e relacionando com a experiência de vida deles. E eles, em nível desse conhecimento, da desenvoltura, das competências a esse nível, eles são bons. Fazem PowerPoints, por exemplo, inserem imagens, vão a *sítes*, pesquisam bastante, são rápidos na pesquisa, são muito rápidos a aceder àquilo que nós pedimos.

E- Eu estive a ver o referencial, por causa desta questão das tecnologias, e aparecem só na SLC e CLC, aparecem só duas áreas de referência em que aparece mesmo TIC. Mas é uma TIC muito técnica, não é? Não têm a ver com a literacia de informação, nem com a literacia digital. E, eu acho, que uma das questões que se prende é se eles são competentes nesta era digital.

F1- É. E eles são. O portefólio é digital. E nós vimos tudo em suporte digital. Não é uma indicação superior, mas nós é que fomentamos esse trabalho. E é uma aprendizagem, se calhar, uma das maiores aprendizagens que se fazem em contexto de sala de formação é, exatamente, essa porque há muita interajuda no trabalho pelo computador, até para aperfeiçoar os mecanismos que eles não sabem usar. As hiperligações, por exemplo, havia quem não soubesse fazer e depois um colega ajuda. Partilha-se muito conhecimento nesta área para a desenvoltura na área das TIC.

E- Portanto, esta passagem de CNO para CQEP, não há grande diferença, tirando o perfil dos formandos porque a forma de trabalhar é a mesma. Portanto, legalmente, não vieram formativos que vos levassem a trabalhar de forma diferente, pois não?

F1- Não, não. A única diferença, em termos de funcionamento CNO-CQEP, na minha opinião prende-se naquela etapa que eles introduziram da informação orientação e o facto de contemplarem a criação de um portefólio de desenvolvimento vocacional, mas tudo o resto se mantém.

E- Quando é que a escola ficou entre o CQEP?

F1- Portanto, o CNO fechou em Dezembro de dois mil e doze. Portanto, isso deve ter começado em Janeiro de dois mil e catorze.

E- Portanto, está a trabalhar há pouco mais de um ano. E tem muitos formandos?

F1- Não sei bem, mas deve ter na ordem dos trezentos inscritos. Tem esta turma EFA de secundário a funcionar que já passou por esta triagem do CQEP e tem dois grupos de RVCC de Secundário e dois de Básico, sem formadores, só na base de história de vida. Há também uma psicóloga no CQEP, embora esta seja outra questão nossa. Portanto agora o CQEP tem uma psicóloga para a parte dos jovens porque o CQEP já

faz acolhimento a jovens a partir dos quinze anos. E, portanto, essa parte dos jovens que vão, ou para vocacionais, ou para profissionais, passa por ali, e é a psicóloga que faz a orientação.

E- Consegue perceber qual foi o objetivo de fechar os CNO?

C- Pois, fecharam e depois abriram estes novos centros que acolhem os mais novos também. Porque quando isto começou, não podia ser ninguém com menos de vinte e três anos.

F1- Entravam todos os que tinham dezoito, fosse para um curso EFA, fosse ...

C- Fosse para uma formação escolarizada, entravam todos.

F1- Para RVCC era só para mais de vinte e três.

C- Porque nós tivemos lá um caso de uma rapariga que argumentava que tinha vinte anos, tinha dois filhos e não percebia por que não era aceite. Porque, mesmo sendo mãe com dois filhos, não tem história de vida. Foi difícil explicar-lhe que ela não tinha história de vida que lhe permitisse ter competências reconhecidas e que, ser mãe, não é condição para isto.

E- Mas estes formandos, que vão para os cursos EFA, continuam a ter que ter os dezoito anos?

F1- A partir dos dezoito, sim.

E- Começou com os vinte e três e depois desceu para os dezoito, não foi?

F1- Sim, sim é verdade.

C- Porque depois nós criamos uma rede aqui no distrito... Nós começamos com a localidade X em regime experimental e, depois, no ano seguinte, apareceram as localidades V, Y e Z e nós criamos uma rede de aprendizagem informal, uma troca de experiência entre todos, e uma das coisas que nos acusavam, embora gostassem daquela semana que nós fazíamos, utilizando esses recursos, é que nós éramos muito mais escolarizantes que os outros. Eles traziam saberes e iam provar nesse portfólio esses saberes, muito mais que hoje-em-dia. E, eu penso que isso nos definiu como qualificados na função. E tínhamos, na altura, uma concorrência muito ilegal, não é ilegal, incorreta, das formações privadas. E eu estou-me a recordar de uma senhora de quarenta anos, que trabalhava numa fábrica, que entrou para lá, e fez os EFA connosco, sempre, até ao décimo segundo ano. Essa é uma das melhores vitórias que nós tivemos.

F1- Foram vários, aliás.

C- Foram vários, sim. Mas acho que uma das coisas boas que nós fizemos, foi conseguir essa gente que entrou no EFA básico, fazer o EFA básico e fazer o EFA secundário, dando-lhe a noção que a aprendizagem é continuada e é resultante de trabalho dentro daqueles princípios de autonomia que tinha. Isso foi uma das coisas boas que tivemos, particularmente eu, nos últimos anos que trabalhei. Mas os EFA trazem problemas graves de organização à escola. Trouxeram-nos primeiro, a necessidade de aprendizagem e de autoformação e isso fizemos, partimos pedra sobre o assunto, sobre os referenciais, porque as reuniões que nós fizemos sobre isso, não serviam. Depois o estado não nos ofereceu muita formação... as formações a que íamos eram mais de orientação, até porque era quase tudo só psicólogos que davam aquelas formações. O responsável da direção regional de educação ou andava perdido, ou não tinha poder, não sei se era uma coisa ou outra, pois não ajudava. O certo é que apanhamos um período de informação e de contrainformação constante, mensalmente, de uma reunião para a outra, onde até a lei se contradizia. Nós, aí,

tomamos a opção de seguir o manual e seguir a lei, dentro da nossa interpretação, e do nosso poder de interpretação, e criámos o modelo. Agora, isto traz mudanças impressionantes na escola. Por exemplo, num EFA do básico, o inglês tinha menos horas de formação do que o resto, e por isso o professor de inglês ficava sem ter que fazer. Como é que se resolve isto, num modelo tradicional de escola em que o professor tem as suas vinte e duas horas durante todos os períodos? Pronto, fomos encontrando soluções, pô-los em apoios, pô-los na biblioteca, começar outro EFA... Uma outra coisa que nos causou muita confusão foi que os cursos podiam começar em qualquer altura. Os cursos EFA, Básico e Secundário, não começavam oficialmente em setembro e não acabavam oficialmente em junho. Este foi outro problema de orgânica. Ou seja, nós estávamos a criar uma escola que tinha que ser, e isso eu considero que foi um erro, completamente autónoma da outra, no sentido administrativo e no sentido de contratação, porque isso depois criou guerras entre os professores. Os que vinham à noite para os EFA e os outros que tinham reuniões de notas e acabavam em junho, e os dos EFA tinham que continuar até terminar o número de horas. Assim como, por exemplo, nós para ganharmos algum tempo em dezembro e na Páscoa, enquanto os outros tinham reuniões de notas, nós continuámos a formação EFA e eu lembro-me que isso deu para lá polémica nunca mais acabava, pois a escola à noite costumava fechar. Havia este problema do conflito entre uma escola de contratação ou de quadro permanente com vinte e duas horas, com períodos definidos e uma prática nova de calendário, de trabalho completamente diferente. Esse foi um problema que nós tivemos que ir equilibrando. Depois, foi outra coisa, que é a questão da prática. O modelo, por mais inovador que fosse no regime escolar, não se adaptava aos cursos EFA, razão pela qual criamos aquela semana de formação para perceber, mas, no entanto, houve professores que aderiram, que se adaptaram e houve mesmo professores que deram saltos muito bons. Mas houve outros que mostravam resistências. Aquela realidade do par pedagógico, que depois acabaram rapidamente, porque isso dava muito mais despesa...

F1- Ainda existe, par pedagógico, mas não em conjuntamente nas mesmas horas, não estamos juntos em sala de aula.

C- A lei também não era muito clara nisso. Nós é que achamos que juntar as duas pessoas, e eu penso que foi importante para os dois professores, foi importante para os alunos. A lei era um bocado ambígua nisso, mas nós juntávamos os pares pedagógicos, mas depois mais tarde o coordenador veio dizer que o par pedagógico era a colaboração entre os professores que devia ser fora de aula, para preparar as coisas. E nós assumimos, com algum risco, mas assumimos esses pares pedagógicos e isso foi uma inovação muito boa. Cortou, um bocado, o isolamento que o professor tem na sua própria disciplina, fomentou a cooperação. É interessante, e juízos de valor são sempre subjetivos, que houve professores que tinham determinada fama de baldas, e naquele modelo ganharam um estatuto profissional muito grande. Isso é das coisas boas que, também, trouxe essa cooperação. Às vezes, essa cooperação não era muito ao nível do modelo clássico da divisão das ciências. Muitas vezes não era fácil. Mas lá conseguimos juntar o Direito com a Geografia e outras disciplinas, o que foi bom, e eu acho que foi uma aprendizagem boa. As mudanças de práticas é que foram difíceis porque nós não tínhamos formação. Isto foi lançado e nós, felizmente, tínhamos uma série de recursos que utilizamos para autoformação e heteroformação, o que provocou mudanças. Contudo, a escola nunca aceitou a noite, como um

elemento importante de escola e de formação e de renovação, porque alguns professores de noite, acabaram por ficar de dia e levaram alguns saberes, aprendizagens e metodologias que aplicaram de dia. Atenção! Isso também foi importante a esse nível. Alguns professores eram muito resistentes. Porque somos, por natureza, como os militares e como os padres, o grupo mais resistente que existe, e houve resistências e houve demissões que nos dificultaram algumas coisas. Da organização dos EFA, acho que já disse isso, o maior problema foi o do horário. E não foi só a nossa escola, foi o sistema geral, nunca se adaptou bem a essa realidade, porque os professores de EFA e do CNO são professores de um quadro, são professores de vinte e duas horas e são professores habituados a calendários clássicos, mas foi bom essas mudanças, e eu penso que fizemos um trabalho bom. Hoje à distância, já não me lembro de muita coisa, à exceção dos conflitos todos que tivemos, qualificamos gente. Os RVCC foi outra novidade. O reconhecimento e a certificação também não era vocabulário nosso, nem saberes nossos. Mas quer dizer que os professores, e chegamos a comentar isso, eu e a formadora, não precisávamos dos psicólogos para fazer esse trabalho. Tínhamos na escola pessoas que provaram que conseguiam fazer a orientação e, por outro lado, o acompanhamento e a certificação com qualidade, e por isso, nesse aspeto, os CNO foram um outro momento importante na vida dos professores porque eles descobriram que tinham outras capacidades que não usavam e eu acho que isso foi muito importante! Estou-me a lembrar de alguns professores que deram saltos nesse aspeto. O problema que se levantava no nosso CNO era a concorrência do privado. Porque, algumas vezes, chegámos a ser acusados de “escolarentos” na certificação porque nós chegamos a fazer, a lei não o dizia, mas nós chegamos a criar horas básicas de língua, horas básicas de informática e horas básicas de matemática. O CNO não previa isto.

F1- A legislação previa apenas cinquenta horas no total.

C- Pois, e nós como tínhamos matéria-prima e mão-de-obra e os professores tinham um horário para cumprir, acabámos por utilizar muito mais do que essas cinquenta horas na globalidade. Chegámos a fazer cursos de língua de vinte e cinco ou cinquenta horas e de matemática e eu acho que isso também foi muito importante.

F1- E as TIC, também, nas formações modulares, foi um contributo muito importante nessa formação toda.

C- Precisamente, e nós interpretámos um pouco a lei, ultrapassamos as cinquenta horas. E penso que os alunos que passaram por esta escola têm uma boa referência. Fizemos um bom trabalho! Os CNO beneficiaram de uma outra coisa que não há hoje em dia nos CQEP. A campanha publicitária do governo sobre isto, e a grande aposta, e isso tinha a ver com índices para a união europeia, e o governo da época apostou claramente, e nisso nós tivemos a vida facilitada. Na angariação de formandos. As campanhas na televisão, na rádio, em que foram buscar personalidades do futebol. Aquela campanha do governo ajudou-nos muito! Numa determinada altura, nós ainda fizemos uma campanha de porta a porta, eu e os presidentes das juntas de freguesias, percorremos as freguesias todas. Havia aí problemas políticos. Havia juntas de freguesia que faziam protocolos com o privado e nós fomos fazer informação, nas freguesias, à noite, e não apareciam e canalizavam-nos para o privado. Porque o privado, e é um juízo de valor muito subjetivo, “amanhava” os RVCC. Se nós tínhamos este defeito de escolarização do próprio RVCC, os privados era a despachar porque eles recebiam à cabeça, enquanto nós tínhamos o nosso ordenado e tínhamos o

sentido de serviço público, que a escola tinha. Mas isso foi-nos muito facilitado pela campanha, que hoje não há, essa agressividade toda. E ainda uma outra questão do CNO. Nós experimentámos fazer a dupla certificação, tentámos protocolos com os Instituto de Emprego e Formação Profissional de Tomar, mas eles não tentavam cooperar connosco, tentavam liderar os nossos próprios processos, razão pela qual nunca fizemos duplas certificações. Nós chegámos a pensar fazer dupla certificação de dia, de Cozinha. Tínhamos a cozinha da escola, precisávamos de técnicos reconhecidos do Instituto de Emprego e Formação Profissional. Ainda tivemos algumas reuniões com um engenheiro, mas eles queriam ficar com esses formandos para serem carregados nas bases deles. Isso foi uma coisa que falhou, a dupla certificação porque não tivemos respostas também no mercado de trabalho ali na zona porque também não era nossa ideia fazer sempre os mesmos cursos que já havia anteriormente. Acabamos por nunca conseguir implementar o modelo da dupla certificação, também nunca tivemos apoio da Direção, nesse sentido. Eu acho que o melhor modelo que existiu, da formação de adultos, foram as Unidades Capitalizáveis.

E- Tem experiência nesse modelo?

C- Tenho, tenho. As Unidades Capitalizáveis permitiam ao formando definir o seu processo de formação, não necessitavam de acompanhamento e definição do percurso, como é hoje, e permitia uma aprendizagem, que hoje, o modelo, pelo que disse, não permite. Eu podia fazer a primeira Unidade Capitalizável, podia fazer a terceira, depois fazer a quinta, e no ano seguinte, pedir o exame de outra. É engraçado. Eu não tenho uma estatística disso, mas foram os anos de mais sucesso, os anos das Unidades Capitalizáveis. Nós conseguimos, naquela época, cursos de tecno-profissionais, à noite, dois ou três, de Ciências Sociais, Informática, etc. Aliás, eles estavam a decorrer ao mesmo tempo. Chegou a haver uma altura em que foram simultâneos. Eu acho que o melhor modelo de formação de adultos ainda foi as Unidades Capitalizáveis porque permitia essa autonomia. Agora, não respondia, estatisticamente, ao governo porque, teoricamente, tinha que ser três anos, e não respondia à concorrência do privado, que fazia aquilo rápido.

E- Tentaram estabelecer contacto com os formandos após a finalização do curso?

F1- É difícil... Mas nós agora, com os novos formandos, estamos a fazer isso. Não estamos, ainda, a fazer de toda a base de dados. Queremos, depois, quando eles acabarem, podermos fazer um estudo das saídas que eles tiveram.

E- Acham que este modelo de formação é para continuar? Será que o modelo ainda vai sofrer mais transformações?

C- Eu acho que falta dar aqui um salto. Nós estamos a falar de formação contínua de adultos, aprendizagem ao longo da vida, e que responde aos modelos estandardizados, aos modelos nacionais, aos modelos dos países e às necessidades. Eu acho que, hoje, face ao que o país atravessa, a imigração, esta aprendizagem ao longo da vida, serve para reintegrar essa gente, na nossa escolarização. Por um lado, ou através da certificação, ou através do reconhecimento de competências. Penso que é um salto que falta dar, além da continuidade porque, infelizmente, nós temos quarenta e seis por cento de abandono escolar! A esta gente vamos ter que continuar a responder. Isso penso que deve continuar, mas isso, somos nós, aqui, que não mandamos nada. Há que responder a esses imigrantes e há que responder a uma outra coisa, que são os grupos de excluídos da sociedade portuguesa. Os ciganos, os marginais. E aos grupos, eu não gosto muito de usar o termo “marginal”, mas os grupos excluídos, merecem ter

acesso à aprendizagem. Por isso, acho que devem ter esta continuação. Penso que os reformados também deviam poder ser admitidos a esta aprendizagem ao longo da vida, porque o país beneficiaria. Nós tivemos um ou dois casos de gente reformada. Estou-me aqui a lembrar de um senhor da localidade X, que sempre que me vê fica louco porque o recebemos, apoiámos, integrámos. E eles conseguem fazer o percurso. Era um homem já com setenta e tais anos. E eu acho que também devia poder absorver estas pessoas porque era benéfico para o país. Quanto mais culto for um país, melhor.

F1- Sim, é bom para a requalificação, contribui para a requalificação e para eles reorientarem-se em projetos de vida, por exemplo. Também penso que é importante para abrir horizontes e perspetivas diferentes sobre a formação, sobre o projetos que podem realizar, até a ligação, depois, que eles têm com a própria família, com filhos, por exemplo, dar-lhes outra ferramentas, até, depois para lidarem com os filhos, orientarem... Eu acho que é importante que este modelo continue, acho que deve ser mais credibilizado, mais valorizado e também acho que falta aqui uma coisa que é não haver formações modulares, mais na área da língua estrangeira e de TIC, que são importantes, porque há muita gente que procura isso. E as escolas, neste momento, não têm possibilidade legal de dinamizarem essas formações. E haveria público para isso porque as pessoas sentem cada vez mais essa necessidade. A parte da tecnologia e a parte da língua estrangeira porque lidam já com públicos que falam outras línguas, e sentem essa necessidade. Perguntam-me muitas vezes, se não há língua e se não há TIC. Porque, nesse aspeto, as pessoas, às vezes dizem “Ah, eu trago computador, compro computador”, mas precisavam ali daquelas bases, para depois conseguirem evoluir a esse nível.

E- Agradeço a vossa disponibilidade para esta pequena reflexão. Não sei se querem acrescentar algo?

F1 – Não.

C- Não, não.

ANEXO IV – GRELHAS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS À EQUIPA PEDAGÓGICA

Legenda: M- Mediador

F- Formador (1, 2 e 3)

C - Coordenador

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQÜÊNCIA
Lançamento do projeto	Origem	- Literatura sobre o tema e contacto com pessoas ligadas ao projeto, bem como a publicidade institucional	C
	Objetivos a alcançar	- Necessidade de criar horários para todos os docentes da escola	C
	Divulgação	- Campanha porta a porta, através de parceiros - Mailing list - "Boca a boca"	C
Implementação	Seleção de formandos	- Habilitações académicas	C
	Constituição da equipa pedagógica	- Sem critérios de seleção definidos, apenas para completar horários dos docentes	C
Coordenador / mediador / formador	Critérios de seleção	- Sem critérios específicos, para além da necessidade de completar o horário do professor	M, F1, F3
		- Proposta apresentada pela direção	F1, F2
		- Autoproposta	C
	Formação na área	- Sem formação na área	M, F1, F2, F3
		- Formação de curta duração ministrada pela escola no início do curso	M, F1, C
		- Formação ministrada pela DREL	M, F1
		- Outra formação	F1
	Experiência em educação de adultos	- Com experiência no ensino noturno	M, F1, F2, F3, C
	Papel	<u>Mediador:</u> - Organizar todo o processo e articular com os formadores e formandos - Apoiar os formandos na elaboração do portefólio	M M
		<u>Formador:</u> - Utilização de estratégias inovadoras - Docência com método não diretivo	F1, F3 F1, F2, F3
		- Aulas não expositivas	F2, F3, C
		- Integração das experiências dos formandos em contexto de formação	F2, F3
		- Trabalhar em equipa	F3
		<u>Coordenador:</u> - Articulação do trabalho da equipa pedagógica - Motivação	C C
	Impacto do curso	Importância para a escola	M, F3, C
		- Criação de uma dinâmica diferente na escola	F1
		- Criação de uma nova imagem da escola no adulto	F1

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	FREQÜÊNCIA
	Importância para os formandos	- Novo desafio	C
		- Aprendizagens	M, F1, F2, F3
		- Maior intervenção na comunidade	F1
		- Valorização dos formandos	F2, F3
		- Inexistência de formas de avaliar o modelo	C
	Importância para a sociedade	- Ainda é cedo para poder avaliar	M
		- Abertura da escola à comunidade	F1
		- Qualificação dos adultos	F1, F3, C
Expectativas	Realização pessoal	- Gosto pelo trabalho com os formandos que revelam interesse pelas aprendizagens	M, F1
		- Partilha de experiências e de aprendizagens	F3, C
		- Contacto com os formandos, que exige uma postura diferente	F1
	Realização Profissional	- Novas experiências que implicam a utilização de estratégias inovadoras	F1, F2
		- Inexistência de expectativas profissionais	F3
		- Desafio	F1, C
Outros aspetos a considerar	Aspetos positivos	- Trabalho de equipa	M, F3, C
		- Contacto com os formandos	M
		- Existência de um par pedagógico nas sessões	F2
		- Utilização das experiências dos formandos em contexto de formação	F2, F3
		- Aprendizagens dos formandos	F2, F3
		- Motivação dos formandos	F3
		- Liderança	C
	Aspetos negativos / dificuldades	- Facilitismo de algumas instituições	M, F1, F3, C
		- Informações incongruentes e contraditórias emanadas pelo ME	F1, C
		- Falta de credibilidade dos cursos	F1, F3
		- Ausência ou desadequação de formação	M, F1, F2, F3, C
		- Não existência de par pedagógico nas sessões	F2, C
		- Exigência do trabalho da equipa pedagógica	F2, F3
		- Inexistência de um psicólogo para fazer o encaminhamento dos formandos	F2
		- Dificuldade de acesso dos formandos ao ensino superior	F2, F3
		- Inexistência de uma área dedicada às TIC	F3
		- Desadequação dos temas para integração das experiências dos formandos	F3
		- Integração na equipa de psicólogos que não conhecem as práticas dos docentes	C
		- Problemas informáticos com a plataforma do ME	C

UNIDADES DE REGISTO DAS ENTREVISTAS À EQUIPA PEDAGÓGICA

Legenda: M- Mediador

F- Formador (1, 2 e 3)

C – Coordenador

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
Lançamento do projeto	Origem	- Literatura sobre o tema e contacto com pessoas ligadas ao projeto, bem como a publicidade institucional	C- Eu estou ligado à questão do património e da arte e um dia encontrei uns textos franceses sobre pedagogia do património e formação do património. Uma das questões que se levantava era que, para os indivíduos do património, era preciso uma formação contínua e de reciclagem, na época os franceses utilizavam muito este termo "reciclagem". E isto levantou a questão da formação de adultos, em diferentes áreas. Foi aí que eu comecei a ler alguma bibliografia francesa, sobre a reciclagem de adultos. E foi isso que me levou um bocado para a formação e para o CNO. Depois, começou a aparecer a imprensa a falar nisso e começou a aparecer publicidade. Entretanto falei com um colega e ele mostrou-me um projeto do Ministério da Educação, que era a proposta para o Referencial de Competências dos cursos EFA e pediu-me que o lesse, na área da história de arte e da conservação, e fizesse propostas. E quando li aquilo, que ainda não estava publicado, aguçou-me mais a vontade.
	Objetivos a alcançar	- Necessidade de criar horários para todos os docentes da escola	C- E foi, também, sentir que a escola precisava de horas de trabalho para os professores. Nós tínhamos muita gente contratada e do quadro, que começava a não ter horas.
	Divulgação	- Campanha porta a porta, através de parceiros - Mailing list - "Boca a boca"	C- Nós fizemos uma campanha de porta a porta, com o apoio das juntas de freguesia, para além dessa, fizemos um "mailing list". (...). E isso também foi importante, porque apareceu muita gente com o papel, a pedir-nos informações. (...) Na verdade, eu acho que a nossa moderação foi mais na promoção, assim, desta forma, e da resposta qualificada porque há gente que traz outros porque gostam de trabalhar connosco, à noite.
Implementação	Seleção de formandos	- Habilitações académicas	C- Tivemos que os encaminhar para as duas modalidades. Para o Básico e para o Secundário, conforme os percursos escolares, e muitas vezes, baseamo-nos naquelas equivalências que havia dos cursos anteriores, das Unidades Capitalizáveis e dos cursos técnicos.
	Constituição da equipa pedagógica	Sem critérios de seleção definidos, apenas para completar horários dos docentes	C- A qualidade, teoricamente, resulta de uma escolha seletiva. Não foi o caso... Quem ficou à noite, ou foi para completar horários, ou foi porque alguns tinham outras profissões, além de professores, e convinha-lhes ficar à noite, e alguns contratados que apareceram (...) Portanto, a criação da equipa não resulta de seleção, senão de escoamento de excesso pessoal para a noite, senão por estas razões, ou para completar horário, ou gente que, por opção, tinha outra profissão. Nunca fizemos seleção de ninguém...

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
Coordenador / mediador / formador	Critérios de seleção	- Sem critérios específicos, para além da necessidade de completar o horário do professor	M- Não escolhi, não, portanto estava no horário e foi esse horário que me foi atribuído. F1- Ora, quando se falou de que iriam abrir os cursos EFA e como o meu horário era um pouco incógnito em termos de preenchimento de horas, aceitei a proposta. Aliás, pedi à colega do Conselho Executivo que na distribuição de serviço me entregasse o curso EFA, pois eu gostaria de ficar à noite com esses cursos. F3- Penso que não houve nenhum critério específico. Atribuíram-me a área de Cidadania e Profissionalidade. Quando recebi o horário, já lá estava.
		- Proposta apresentada pela direção	F1- aceitei a proposta F2 - O coordenador do ensino noturno falou comigo e disse-me que iam abrir na escola estes cursos e explicou-me, mais ou menos, as características do curso, e que se tinha lembrado de que eu, se calhar, me ia adaptar com alguma facilidade a este tipo de formação, porque já trabalhei durante muitos anos com as Unidades Capitalizáveis nos adultos. Eu penso que isso foi um dos pressupostos iniciais que poderão ter levado a escola em pensar em mim.
		Autoproposta	C- Felizmente ou infelizmente, fui. Fi-lo por dinâmica pessoal.
	Formação na área	- Sem formação na área	M- Foi uma coisa nova, não sabia o que era, fui investigar, mas está tudo bem. F1- Não sabia nada sobre os cursos. Sabia que se tratava de Educação de Adultos. Ainda não tinha despertado para essa questão das Novas Oportunidades, embora já tivesse a noção dos centros CNO. Já tinha ouvido falar disso. F2- pessoas que não tinham tido qualquer tipo de formação para este tipo de cursos F3- A princípio fiquei apreensiva, porque não conhecia a forma de funcionamento
		- Formação de curta duração ministrada pela escola no início do curso	M- Deram-nos formação, ainda em setembro, houve uma formação, de uma manhã, para o EFA básico, e depois foi um dia para o secundário. F1- no início do ano, em setembro, o nosso coordenador da escola organizou cursos de formação, de um dia, quer dizer, era mais sessões de esclarecimento. C- Nós fazíamos, depois da seleção, uma receção e uma formação, durante uma semana, que veio a criar modelo em alguns sítios, mas eu penso que era muito qualificado o que nós fazíamos. Falávamos do portefólio, falávamos do trabalho de projeto, do Centro de Recursos e Documentação, e das competências a desenvolver. A nossa ideia era um bocadinho escolarizante... chegámos a ser atacados por parceiros.
		- Formação ministrada pela DREL	M- Acho que sim, que a formação é pela DREL. F1- nós começámos por frequentar ações de formação realizadas em diferentes escolas. Começámos na localidade X com o coordenador da DREL, que nos proporcionou uma ação de formação sobre aquilo que era o funcionamento dos cursos EFA a nível básico, nomeadamente com base nas experiências de implementação do curso noutras escolas.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
		- Outra formação	F1- Posteriormente, tivemos uma reunião a título informal, com as colegas da escola X. E ainda mais duas sessões na localidade U, mas estas todas já centradas no nível secundário.
	Experiência em educação de adultos	-Com experiência no ensino noturno	M- Já tinha dado aulas a adultos. F1- Exato, portanto, há três anos, já tive os cursos das Unidades Capitalizáveis. O ano passado, igualmente. Portanto, a minha experiência com a noite surgiu há três anos com as Unidades. F2- já trabalhei durante muitos anos com as Unidades Capitalizáveis nos adultos F3- Sim, já fui formadora nas Unidades Capitalizáveis C- Eu fui coordenador na localidade X e dei lá aulas à noite e depois vim para cá. Os meus últimos quinze anos foram sempre à noite.
	Papel	Mediador: - Organizar todo o processo e articular com os formadores e formandos - Apoiar os formandos na elaboração do portefólio	M- É tipo diretor de turma, quem... como é que eu hei-de explicar, quem está a mediar os formandos e os formadores e gere, no fundo, todo o processo M- O portefólio, que aí é estar com os alunos, em que estou a ajudar a organizar o portefólio.
		Formador: - Utilização de estratégias inovadoras	F1- trabalhar de modo diferente, vão-me obrigar a implementar um determinado ritmo, que não era aquilo a que eu estava habituada. Vão-me obrigar, também, a tentar pesquisar e a encontrar estratégias inovadoras para a implementação da disciplina, da área F3- A experiência é completamente nova e vamos utilizando práticas pedagógicas diferentes, o que poderá ser uma mais valia.
		- Docência com método não diretivo	F1- Não podemos ser muito impositivos, temos que ser mais maleáveis, embora haja coisas idênticas em relação ao ensino regular, que é o facto de eles necessitarem, igualmente, da atenção que damos aos mais novos, de quererem sentir que o professor os acompanha, que se interessa por eles e tudo isso. F2- Tem de haver uma psicologia muito grande por parte do formador. Não lhes posso dizer que estava mal. Dizíamos, antes, "Vamos ler aqui bem a questão. Vamos completar um bocadinho melhor. Vamos fazer uma organização diferente." E, mesmo assim, alguns que não gostam muito. Tem que lhe dar a volta de maneira a que eles não achem ofensivo. E alguns respondiam mesmo "Então, mas o trabalho é seu ou é meu?! Mas é a minha opinião ou é a sua?!". A maneira como eu controlei, mais ou menos, a questão foi "Vocês já perceberam que não têm um programa, onde diz que têm que dar isto, isto e isto. Mas temos um referencial de competências ao qual temos que obedecer!". F3- que era um tipo de formação diferente.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
		- Aulas não expositivas	F2- sistema diferente, claro, pois as aulas não são expositivas. F3- Sim, por exemplo não devemos fazer aulas expositivas, C- As pessoas ainda traziam a representação do professor antigo. E isso não é assim.
		- Integração das experiências dos formandos em contexto de formação	F2 - Isso, eu achava, extremamente, interessante! ... E, sempre que possível, aproveitar as experiências que eles traziam num determinado conceito, eu punha-os a eles a apresentar. E recordo-me que numa determinada unidade, virada para as Físicas e Químicas, uma das atividades que eles propunham no referencial, por exemplo, era o funcionamento de um motor de um automóvel. Eu do ponto de vista dos conceitos físicos eu sabia como funcionava. Mas agora, eu não vou para as aulas com essa linguagem porque senão eles não me entendem... mas a prática que eles conheciam, eu não tinha. Então, eu peço a esse aluno, que é mecânico, que me venha ajudar a dar a aula. E ele respondia "EU?!". "Sim, sim. Aliás, vai começar". Essas duas sessões foram interessantíssimas! E eu, quando achava que era oportuno, metia a mão no ar e dizia "Estão a ver porque é que o motor funciona. Olha, ali já podemos aplicar aquela fórmula da física por estes motivos". Mas eu aprendi muito! Eu naquela altura fiquei a saber imenso sobre carros que eu não sabia! E o formando ficou satisfeito, sentiu que sabia muito. F3- devemos tentar adequar a experiência dos formandos para o contexto da formação, o que não é fácil. F3- E incentivávamo-los a partilhar esses conhecimentos com o resto da turma e eles ficavam felizes! Mas era muito nosso.
		- Trabalhar em equipa	F3- o trabalho de equipa era fundamental. E depois, para não haver repetição, porque, por exemplo, o referencial de Cultura, Língua e Comunicação era nalguns aspetos idêntico ao nosso de Cidadania e Profissionalidade. É evidente que nós tínhamos que trabalhar quase o mesmo tema, mas tínhamos que ter um cuidado extremo para não estarmos a repetir.
		Coordenador: - Articulação do trabalho da equipa pedagógica	C- A articulação (...) Mas nós reuníamos muito, até chegar o CNO, sim. Até chegarem os psicólogos. Agora formalizamos mais do que reunimos. É engraçado que nós reuníamos muito, discutíamos, falávamos muito. Depois de chegarem os psicólogos, reunimos formalmente, mas já não produzimos grande coisa. Antes disso, produzíamos muitos documentos. Aliás, logo no início, criamos uma rede de partilha, que eu acho que é importante, pois gosto muito de trabalhar em rede, com as localidades U,V, X e Z, onde partilhamos documentos, dúvidas, anseios.
		- Motivação	C- e a motivação. Tenho de os motivar, como militante da educação e do serviço público.
Impacto do curso	Importância para a escola	- Mais alunos e mais horários para os docentes	M- Aqui para a escola, é importante, porque traz novos alunos, novas pessoas. F3- temos mais alunos na escola, o que nos dá a nós professores mais horários. C- e garantiu emprego. C- garantiu trabalho!
		- Criação de uma dinâmica diferente na escola	F1- Em termos de escola, eu penso que os cursos são também importantes e podem trazer à escola uma dinâmica diferente.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
		- Criação de uma nova imagem da escola no adulto	F1- Portanto, trazem o adulto à escola e permitem também que o adulto comece a desenhar uma ideia diferente daquilo que a escola é e do papel que ela tem, ao envolver faixas etárias completamente diferentes, o que considero importante.
		- Novo desafio	C- Para a escola, nesse aspeto, foi um desafio, foi uma mudança, foi uma aprendizagem, C- e depois também é muito bom para a escola porque provocou mudanças, provocou desafios,
	Importância para os formandos	- Aprendizagens	M- Aqueles que nós aqui temos até agora têm estado cá, porque estão a gostar, sempre vão aprendendo alguma coisa, não levam trabalhos para fazer em casa, fazem tudo aqui nas aulas e sempre ficam a saber alguma coisa. F1- Eu sou optimista em relação ao funcionamento do curso, no sentido em que o curso será uma mais-valia para a formação dos formandos. F2 - Sim, acho que sim. Penso que eles são pessoas diferentes! (...) obriga-os a refletir, eles pensavam nas potencialidades, nas fragilidades, na própria autoavaliação do trabalho e na avaliação do formador... eu penso que, sem dúvida, eles saem pessoas diferente. F3- Em relação aos formandos há todo um conjunto de aprendizagens que fazem, obtêm uma certificação de décimo segundo ano
		- Maior intervenção na comunidade	F1- Por exemplo, eu acho que para o formando é importante, sobretudo para formandos que têm, por exemplo, filhos. O facto de terem uma formação na escola, permite-lhes abrir horizontes e perspetivas, também, em relação ao modo como devem acompanhar os filhos a nível escolar e não só, até a nível de acompanhamento social, na medida em que vão ser abordados temas que traduzem aquilo que é a vivência das pessoas no quotidiano e socialmente integradas na comunidade. Eu penso que o curso vai, de facto, contribuir para que os formandos desenvolvam competências importantes, que lhes permitem interagir, depois, enquanto cidadãos mais atentos e mais ativos.
		- Valorização dos formandos	F2 - Eu tenho a noção que a grande maioria dos formandos que veio para a escola, para este tipo de formação, veio com o intuito de se valorizar, porque muitos deles já sabiam que não iam parar ao ensino superior. E nesse sentido, eu penso que não há formando nenhum, mais aplicado ou menos aplicado que passe por estes cursos EFA, que não seja muito valorizado. F3- a própria valorização pessoal. Porque nós tínhamos aqui pessoas que fizeram o nono ano no processo de RVCC. Depois inscreveram-se num curso EFA, alguns deles já reformados, e estão a concluir todo o percurso. Vinham, porque achavam que era interessante vir à escola, estar na escola e a aprender.
		- Inexistência de formas de avaliar o modelo	C- Na verdade, não sei. Essa é uma avaliação que falta ao modelo. (...) Essa é uma avaliação que o sistema não fez, mas isso era engraçado. É difícil manter o contacto com os formandos e saber qual o seu percurso após terminarem os estudos.
	Importância para a sociedade	- Ainda é cedo para poder avaliar	M- Ainda é um bocado cedo para falar nisso.
		- Abertura da escola à comunidade	F1- No fundo, a escola serve o seu papel que é abrir-se à comunidade também e contribuir para a formação da comunidade envolvente.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
		- Qualificação dos adultos	<p>F1- Bom, eu acho que isso passa muito pela expectativa e pelo interesse que o formando tem em relação ao curso. Se o formando vem à escola fazer esta formação e vê na formação uma mais-valia, em termos de formação pessoal, que por sua vez se irá traduzir em termos de formação profissional, eu acho que isso irá de facto ter um contributo grande</p> <p>F3- Mas esta formação terá sempre impacto, será sempre positiva para Portugal, nem que seja porque estamos a qualificar os adultos e a tentar aproximar-nos da Europa, nessa taxa de qualificação, apesar de eu saber que ainda estamos longe. Mas a formação é sempre uma vantagem para qualquer pessoa e por isso para qualquer sociedade</p> <p>C- Eu acho que foi bom para o país! Tem um impacto positivo. Eu acho que foi muito bom para o país, (...) Num país, onde a escola não vale nada, onde se arranja emprego sem ter escolarização, devido ao modelo produtivo que se criou, como as indústrias que não requerem mão-de-obra especializadas, os indiferenciados são suficientes, é muito bom. (...) E num país, com estes valores, de repente mobilizar tantos portugueses, que se inscreveram num CNO, que quiseram voltar à escola, que quiseram aprender e reaprender, e que perceberam que para ter melhores ordenados, para ter melhores condições de trabalho tinham que ter melhor formação, eu, e sem nenhuma leitura política, acho que isto foi muito importante para o país,</p>
Expectativas	Realização pessoal	- Gosto pelo trabalho com os formados que revelam interesse pelas aprendizagens	<p>M- Com o EFA básico estou a gostar de trabalhar, porque eles trabalham, gostam, são empenhados. Tenho até uma turma que não sabia nada de inglês e já sabem algumas coisas e esforçam-se. Acho que no fim sempre vão saber fazer alguma coisa. Os outros sempre estão a aperfeiçoar e o mesmo em relação às outras áreas, é a mesma coisa.</p> <p>F1- No fundo, o profissional vai refletir-se no pessoal. Portanto, se eu gostar de realizar este tipo de formação, vai traduzir-se em satisfação pessoal. Ver que, de facto, os formandos conseguem atingir os objetivos, que as suas expectativas estão a ser satisfeitas. O pessoal e o profissional estão interligados.</p> <p>F1- Neste momento, eu estou contente porque vejo o entusiasmo deles ao descobrirem determinadas coisas, ao aprenderem coisas que não sabiam, ao relembrar outras. É engraçado. Às vezes, as senhoras fazem comentários muito interessantes: "Ai, tão giro! Venho sempre tão cansada, e este tempo aqui passa tão depressa, porque isto é tão interessante!</p>
		- Partilha de experiências e de aprendizagens	<p>F3- Agora a nível pessoal, foi bastante positivo, não só o trabalho com os colegas da equipa, mas sobretudo os momentos de partilha e poderei mesmo dizer de aprendizagem com os formandos. A esse nível foi muito positivo.</p> <p>C- A nível pessoal foi enriquecedor, mas mesmo muito enriquecedor! Eu já aqui na conversa, e na maneira como falo das coisas, penso que se denota que foi enriquecedor e foi uma aprendizagem boa.</p>
		- Contacto com os formandos, que exige uma postura diferente	<p>F1- E, sobretudo, a nível pessoal é, também, o contacto com o adulto, que exige uma postura diferente. Não podemos ser muito impositivos, temos que ser mais maleáveis, embora haja coisas idênticas em relação ao ensino regular, que é o facto de eles necessitarem, igualmente, da atenção que damos aos mais novos, de quererem sentir que o professor os acompanha, que se</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
			interessa por eles e tudo isso. Mas eu acho que é muito interessante e, até agora, a experiência foi positiva, apesar de decorrer há pouco tempo. Porque eu acho que, de facto, este grupo está a gostar e acho que houve uma empatia entre formador-formando.
	Realização Profissional	- Novas experiências que implicam a utilização de estratégias inovadoras	F1- Em termos profissionais, eu espero que esta formação se traduza em experiências novas, diferentes e positivas porque, de facto, me está a obrigar a trabalhar de modo diferente, vão-me obrigar a implementar um determinado ritmo, que não era aquilo a que eu estava habituada. Vão-me obrigar, também, a tentar pesquisar e a encontrar estratégias inovadoras para a implementação da disciplina, da área, F2- Mas eu aprendi muito! F2- Quer dizer há uma grande flexibilidade, é uma das coisas que está no referencial. Mas nós temos que arranjar atividades de acordo com este referencial para atingirmos determinadas competências.
		- Inexistência de expectativas profissionais	F3- Diria que não tinha grandes expectativas. Era de facto um desafio novo e aquilo que queria era fazer o melhor trabalho possível. Teria expectativas pessoais, se o ministério da educação nos desse formação. Aí sim.
		- Desafio	F1- e eu penso que isso é um desafio para mim, pois é uma coisa diferente e, de facto, acho que vai ser uma coisa muito importante e vai exigir muito de mim, muito diferente daquilo a que estávamos habituadas no ensino regular. Portanto, cria-se uma determinada monotonia e um determinado cansaço, sobretudo pela burocracia que envolve, muitas vezes, pela falta de interesse da parte dos alunos e aqui é tudo diferente. Portanto, eu acho que o desafio foi, portanto, em termos profissionais por isso, pois era preciso fazer essa mudança, é preciso que aconteça, e é por isso que eu acho que aconteceu numa boa altura e eu estou sempre aberta a mudanças e gosto de fazer coisas diferentes. C- A nível profissional, não me trouxe nada, embora muita gente pensasse que eu tinha um prémio especial financeiro na escola. A nível profissional, no sentido imediato ou de promoção na carreira, ou de prémio financeiro, nunca tive nada. Mas tive pelos desafios que me colocaram, já numa fase da carreira com trinta e tal anos. C- Por isso, a nível profissional, foi um desafio, numa fase final da carreira.
Outros aspetos a considerar	Aspetos positivos	- Trabalho de equipa	M- Gostei muito de trabalhar com os colegas, foi um ambiente bom e a equipa, acho que sim, trabalhou bem. F3- o trabalho de equipa que foi fundamental para levarmos estes cursos a bom porto. C- E houve que adaptar essas pessoas e que aprender e qualificamo-nos todos. O que eu gostei do projeto foi que acabamos por andar por ali, a discutir uns com os outros, mas a aprender e a vencer dificuldades, embora com algumas resistências,
		- Contacto com os formandos	M- Também gostei de fazer as entrevistas, ficou-se a conhecer os formandos, várias vivências que eles já tiveram, cada uma diferente.
		- Existência de um par pedagógico nas sessões	F2 - no início da formação, no primeiro ano dos cursos, o par pedagógico estava presencialmente e simultaneamente nas sessões.
		- Utilização das experiências dos	F2- E essa parte da experiência, eu acho que é muito positiva e enriquecedora, quando eles estão a trabalhar e

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
		formandos em contexto de formação	têm experiência profissional e podem aproveitar aquelas competências que eles traziam, poder aproveitá-las para a sua formação, é muito bom. F3- O vemos os formandos a utilizarem o seu conhecimento do dia a dia e a utilizarem-no no curso, quando isso era possível, porque nem sempre os temas eram adequados.
		- Aprendizagens dos formandos	F2- Eles aprenderam imenso, eles são pessoas diferentes, eles tinham medo de encarar uma plateia, por mais pequena que fosse. Agora já não! Havia as atividades integradoras e eram eles que organizavam, eram eles que faziam os convites, eram eles que as apresentavam à comunidade escolar, e algumas delas correram tão bem, para não falar na maioria. F3- Por isso, eu acho que há sempre uma mais-valia muito grande! Para além das aprendizagens, há a parte social, pois alguns formandos eram tímidos, mas agora estão, socialmente, mais desenvolvidos!
		- Motivação dos formandos	F3- No início não. Estas primeiras turmas EFA são constituídas por pessoas que vieram para a escola, mas com uma sede de conhecimento!
		- Liderança	C- conseguimos, dar a volta a este desafio. Eu penso que tem a ver também com a liderança e com a aposta feita,
	Aspetos negativos / dificuldades	- Facilitismo de algumas instituições	M- Agora acho que só há um inconveniente, que são os outros que estão a dar lá fora, por Centros de Emprego e por outras instituições que, não fazem as coisas, se calhar, como deviam ser, como nós e, depois fazem em menos tempo e eles preferem ir lá, lá para fora, muitas vezes, do que ficar aqui, porque é menos tempo. M- agora para quem quer só o certificado prefere recorrer lá fora e alguns como precisam depressa... F1- Sim. Agora, aqui há um fator que parece um pouco opositor a esta questão, que é, no fundo, a concorrência que existe naquilo que é a formação proporcionada pela escola e aquilo que é a formação proporcionada pelos centros de formação que proliferam aí quase em cada esquina. Se os formandos partirem do princípio que vem cá porque querem ter um papel que lhes garanta o 12º ano e não valorizarem o percurso formativo, é evidente que aí fica tudo na mesma. Mas, se calhar, isso mostra ainda que aqueles que estão na escola e que vão continuar na escola estão interessados na formação e, portanto, isso vai ter um impacto importante a nível pessoal e profissional. E todos os que optam por outras formações não estão a valorizar a formação que a escola proporciona, o que lhes poderá ser útil, em termos pessoais e profissionais. F3- Acho que, inicialmente, houve alguma expectativa, mas, se calhar, não foi assim em todos os sítios. Se calhar em algumas escolas ou centros de formação, os formandos quase não precisavam de ir às aulas e assinavam as folhas e aquilo era mais conversa do que outra coisa. C- mesmo com todas as irregularidades que foram feitas por começar à pressa, e todas as certificações, à pressa,
		- Informações incongruentes e contraditórias emanadas pelo ME	F1- No entanto, aquilo que se foi verificando, ao longo das diferentes sessões, foi que começaram a aparecer contradições de sessão para sessão. Portanto, havia informações contraditórias, o que levava a concluir que havia muitas dúvidas por parte da origem, curso, portanto, por parte do coordenador que ao ser confrontado com questões várias, iria com certeza procurar as respostas, pois fomo-nos deparando com diferentes posturas em relação a questões, a que anteriormente já tinha sido dito que iriam

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
			<p>funcionar de uma maneira, mas mais tarde já não era assim... Portanto houve algumas incongruências a esse nível, o que parece, também, evidenciar que as equipas, uma vez que são equipas do Ministério do Trabalho e do Ministério da Educação, não há um elo de ligação entre elas. Parece haver um funcionamento de costas voltadas.</p> <p>F1- Em relação ao secundário, aquilo que eu acho mais negativo é a falta de coerência sobre o modo como se deve agir em termos de funcionamento do curso. Ou seja, há afirmações contraditórias, há posturas contraditórias... e ir a uma ação de formação e ouvirmos determinadas informações e depois irmos a outra e dizerem-nos que o que foi dito anteriormente já não se aplica, mostra um processo de incoerência muito grande. Isso, acho que é o aspeto mais negativo em termos de toda a forma como o curso foi pensado e a tentativa de o implementar não está a decorrer da forma mais correta ou mais funcional, e, portanto, acho que há essa incoerência. Esta incoerência acaba por nos criar dificuldades porque nós percebemos o modelo, mas depois acabamos por descobrir que, afinal, existe um aspeto que já não funciona da mesma maneira. Portanto, as dificuldades são, sobretudo, em tentar conciliar a veracidade da informação.</p> <p>C- Exato, bem como as orientações sempre contraditórias da Direção Regional de Educação, que chegam a nós nas reuniões mensais e alguns despachos orientadores.</p>
		- Falta de credibilidade dos cursos	<p>F1- perante tanta incoerência, acaba por se tirar, de alguma maneira, a credibilidade que o curso tinha, pois nós esforçamo-nos para perceber a orgânica, mas depois deparamo-nos com este tipo de situações.</p> <p>F3- Portanto, eu acho que o grau de exigência com que foi iniciado este processo deveria continuar!</p> <p>F3- mesmo quando a qualificação é feita através de processos de RVCC menos fiáveis... fiáveis talvez seja uma palavra forte digamos mais ligeiros, com um grau de exigência menor.</p>
		- Não existência de par pedagógico nas sessões	<p>F2 - Depois, neste ano, continuou a existir o par pedagógico, só que só existia um. Por exemplo, eram destinados 5 tempos de 45 minutos. Um dos elementos do par pedagógico dava três tempos de 45 e o outro, dois tempos.</p> <p>C- E depois, também há as questões burocráticas, porque já se começa a sentir uma questão de custos, daí o desaparecimento dos pares pedagógicos em simultâneo na sala.</p>
		- Ausência ou desadequação de formação	<p>M- Foi uma coisa nova, não sabia o que era</p> <p>F1- Não sabia nada sobre os cursos.</p> <p>F2- pessoas que não tinham tido qualquer tipo de formação para este tipo de cursos.</p> <p>F3- Outro aspeto que deveria ser diferente é a formação sobre este novo modelo e sobre o referencial. Os professores que se preocuparam em fazer um bom trabalho tiveram de investir muitas horas na sua autoformação, sem sabermos se o caminhos que tomámos era o correto.</p> <p>C- as formações que nos ofereceram, eram sempre na perspectiva dos psicólogos, e nunca na nossa.</p>
		- Exigência do trabalho da equipa pedagógica	<p>F2- Isto exige um trabalho individual fora das aulas muito grande</p> <p>F2- Esse referencial de competências, na minha opinião, vinha numa linguagem um pouco difícil de decodificar F2- Logo no início, por exemplo, nós debatemo-nos com um</p>

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
			<p>grande dificuldade. Chega o referencial, tomem o referencial, trabalhem em função deste referencial. Portanto, não tínhamos qualquer metodologia, ou um livro de apoio, uma sessão de esclarecimento, nada!</p> <p>F2 - Acho que a maior foi o chegarmos e interrogarmo-nos "como é que vamos trabalhar?" Mesmo em termos de avaliação, descodificar aquele referencial.</p> <p>F3- o trabalho que realizamos com os cursos EFA é bastante diferente, mais trabalhoso, no sentido de preparar as aulas, da planificação, porque há muitos fatores a ter em conta.</p> <p>F3- No início, sem os conhecermos bem, é até bastante complicado. (...) Passamos muito tempo a descodificar o referencial e, olhando para os exemplos propostos, adequarmos materiais, fichas de trabalho e apresentações, que respondam ao referencial e que se adequem àqueles formandos específicos. Por exemplo, no que diz respeito à avaliação dos formandos, tivemos de construir grelhas de raiz. E foi tudo feito por nós. E eu acho que essa parte foi um pouco complicada.</p>
		- Inexistência de um psicólogo para fazer o encaminhamento dos formandos	F2- Inclusivamente, o encaminhamento dos formandos, por exemplo, ou para um curso EFA ou para um RVCC, é feito por nós, em entrevistas! Portanto, não tínhamos nenhum psicólogo, nem ninguém dessa área que fizesse o encaminhamento.
		- Dificuldade de acesso dos formandos ao ensino superior	<p>F2 - Eu, em termos de aprendizagens concretas, em termos de uma preparação para uma entrada, por exemplo, num curso superior, eu penso que um formando que encarasse as Unidades Capitalizáveis e as trabalhasse, conseguiria estar, praticamente, ao nível, ou até talvez mais, de um aluno do ensino secundário. Em relação ao EFA, eu acho que as coisas não são bem assim! Um formando tem de ter depois um acompanhamento, lá fora, caso contrário não consegue! Na área da Física e da Química nunca mais. Na Biologia nunca mais. Na Matemática, nunca mais. É esse o principal inconveniente que eu vejo neste tipo de formação. E para aqueles formandos que, por ventura, queiram ir para o ensino Superior, ou eles fazem um trabalho individual lá fora muito grande, ou dificilmente, conseguem. Evidentemente, que vai depender um pouco das escolhas que fizerem.</p> <p>F2- Mas são aprendizagens diferentes e estas aprendizagens não vão chegar para lhes abrir caminho para uma universidade.</p> <p>F3- Claro que também há aqueles que gostavam de prosseguir estudos, mas que não conseguem aceder ao ensino superior, o que corresponde a uma minoria.</p>
		- Inexistência de uma área dedicada às TIC	F3- uma das coisas que nós achamos que deveria ter existido e não existiu era a disciplina de TIC. Se existisse esta disciplina, nós poderíamos desenvolver mais competências nas nossas áreas e não perder tempo com esse problema de informática.
		- Desadequação dos temas para integração das experiências dos formandos	F3- quando isso era possível, porque nem sempre os temas eram adequados. (...) Nós é que temos de dar a volta a isso. Quando nós achávamos que tínhamos um formando na turma com uma certa facilidade, tentávamos aproveitá-la.
		- Integração na equipa de psicólogos que	C- Eu penso que os psicólogos não são precisos porque são um corpo, e isso agora é subjetivo, é um corpo estranho à escola que não conhece a nossa nomenclatura, não conhece

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADE DE REGISTO
		não conhecem as práticas dos docentes	as nossas idiossincrasias, não conhece os nossos valores, nem as nossas práticas, nem as nossas motivações. É um corpo estranho, que nunca se conseguiu entrosar connosco, professores.
		- Problemas informáticos com a plataforma do ME	C- Houve problemas e atrasos no CNO devido à parte informática. A plataforma SIGO, utilizada para o lançamento de dados, é uma tragédia! Eu cheguei a estar às três, quatro, cinco, seis da manhã, a lançar dados. A parte informática é má. Desesperante.

ANEXO V – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS FORMANDOS

QUESTIONÁRIO

Idade: 18-25 ☐ 26-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ +46 ☐

Sexo: Masc. ☐ Fem. ☐ Há quantos anos abandonou a escola? _____

Habilitações: 9º ano ☐ 10º ano ☐ 11º ano ☐ Freq. 12º ☐

Situação profissional: Empregado ☐ Desempregado ☐ Outra ☐

Qual? _____

1. O motivo que o/a levou a abandonar a escola foi (selecione apenas uma opção):

- a) Desinteresse pela escola
- b) Dificuldades de aprendizagem
- c) Dificuldades financeiras
- d) Proposta de trabalho
- e) Procura de autonomia financeira
- f) Outro

Qual? _____

2. Teve conhecimento da abertura do Curso de Educação e Formação de Adultos, nível secundário, através de (selecione apenas uma opção):

- a) Meios de comunicação social
- b) Familiares
- c) Amigos/Conhecidos
- d) Entidade patronal
- e) Outro

Qual? _____

3. A sua inscrição neste curso deve-se ao seguinte fator (selecione apenas uma opção):

- a) Acesso ao ensino superior
- b) Realização pessoal
- c) Procura de novas oportunidades de emprego
- d) Acesso a novos cargos no local de trabalho
- e) Outro

Qual? _____

4. Com este curso, espera (selecione apenas uma opção):

- a) Melhorar a sua situação profissional
- b) Promover a sua realização pessoal
- c) Outro

Qual? _____

5. Avalie a estrutura do curso, tendo em conta os seguintes itens:

- a) Estrutura
- b) Carga horária
- c) Duração
- d) Conteúdos
- e) Avaliação

Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito Adequado

6. Avalie, em relação ao curso, os seguintes itens:

- a) Heterogeneidade dos formandos
- b) Papel dos formadores
- c) Realização de trabalhos de grupo
- d) Trabalhos a realizar
- e) Avaliação por Portfólio

Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Muito Adequado

7. Avalie o impacto destes cursos, tendo em conta os seguintes itens:

- a) Oportunidade pessoal
- b) Oportunidade profissional
- c) Qualificação dos ativos
- d) Melhoria das competências dos adultos

Muito negativo	Negativo	Positivo	Muito Positivo

8. Na sua opinião, os objetivos inerentes à criação destes cursos poderão ter sido:

	Absolutamente em desacordo	Relativamente em desacordo	Relativamente de acordo	Absolutamente de acordo
a) Necessidade de melhorar as capacidades produtivas do país.				
b) Oportunidade de melhorar a vida pessoal e profissional dos formandos.				
c) Criação de uma estratégia de propaganda política.				
d) Resposta às exigências europeias de uma melhor qualificação dos portugueses.				
e) Outra				

Qual? _____

**Terminou o preenchimento deste questionário.
Muito obrigado pela sua colaboração.**

Se quiser fazer algum comentário ou observação, utilize este espaço.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO VI – FICHA DE APRESENTAÇÃO

	<div data-bbox="667 210 922 291" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="620 344 973 380" data-label="Section-Header"> <h2>FICHA DE APRESENTAÇÃO</h2> </div>	<div data-bbox="1206 239 1436 320" data-label="Text"> <p>Educação e Formação de Adultos – EFA –SEC.</p> </div> <div data-bbox="1217 329 1430 380" data-label="Text"> <p>(Portaria N.º 817/2007, de 27 de Julho)</p> </div>
--	---	---

Esta actividade tem como objectivos levar o formando a fazer a sua apresentação e, simultaneamente, a reflectir sobre a razão da escolha deste curso.

Num texto breve, mostre quem é, apresente os seus gostos, fale da sua actividade profissional e indique o que espera desta formação.

Quem sou...

Os meus gostos...

A minha actividade profissional...

O que espero desta formação...

ANEXO VII – FICHA DO PARTICIPANTE

	 <p>FICHA DO PARTICIPANTE</p> <p>MEDIAÇÃO</p>	<p>Educação e Formação de Adultos – EFA SEC.</p> <p>(Portaria N.º 817/2007, de 27 de Julho)</p>
--	--	--

Nome: _____
Residência: _____

Telefone: _____ TM: _____ E-Mail: _____	Profissão actual: _____ Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____ Nacionalidade: _____ Estado Civil: _____ Agregado Familiar: _____
--	--

I – Escolaridade

Habilitações Escolares: _____

Percurso Formativo (Escolas, cursos, acções de formação)

Anos	Nível de Escolaridade	Escola / Instituição	O que mais me agradou / desagradou
____/____/____ a ____/____/____			
____/____/____ a ____/____/____			
____/____/____ a ____/____/____			

Abandonei a escola porque:

Outras Formações:

ANOS	CURSO / ACÇÃO DE FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO	IMPLICAÇÕES NA VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL
____/____/____. ____/____/____.			
____/____/____. ____/____/____.			
____/____/____. ____/____/____.			
____/____/____. ____/____/____.			

II – Percurso Profissional (profissões e actividades de natureza laboral exercidas)

1. Situação Actual:

- 1.1. Empregado _____
1.2. Trabalho voluntário ou não remunerado _____
1.3. Desempregado _____
1.4. Outra _____

2. Função: _____

3. Entidade / sector: _____

4. Local de trabalho: _____

5. Data de admissão: _____

6. Como conseguiu obter o seu emprego actual? _____

7. Descrição das principais tarefas desenvolvidas:

8. Há quanto tempo se encontra nesta situação? Porque ocorreu a sua situação de desemprego?
(questionar apenas o adulto se respondeu à 1.2 ou 1.3)

9. Que perspectivas / planos tem em relação ao seu futuro profissional?

ANOS	PROFISSÃO/ ACTIVIDADES REALIZADAS	MOTIVOS DE SATISFAÇÃO / INSATISFAÇÃO	O QUE APRENDI CONSERVO ATÉ HOJE
___ / ___ / ___ . a ___ / ___ /			
___ / ___ / ___ . a ___ / ___ / ___ .			
___ / ___ / ___ . a ___ / ___ / ___ .			
___ / ___ / ___ . a ___ / ___ / ___ .			
___ / ___ / ___ . a ___ / ___ / ___ .			
___ / ___ / ___ . a ___ / ___ / ___ .			

III – Vida pessoal e social

Os meus tempos livres:

Se eu tivesse mais tempo, dedicava-me a:

Associação, Colectividade ou Grupo	O que aprendi e conservo até hoje
Associação Desportiva	
Associação Cultural/ Recreativa	
Associação Religiosa /Paróquia	
Outra <hr/> <hr/>	

IV – OBSERVAÇÕES

ANEXO VIII – GUIÃO DA ENTREVISTA DE MEDIAÇÃO

	 <p>NOVAS OPORTUNIDADES APRENDER COMPENSA</p> <p>GUIÃO DE ENTREVISTA</p>	<p>Educação e Formação de Adultos – EFA – SEC.</p> <p>(Portaria N.º 817/2007, de 27 de Julho)</p>
--	---	--

Nome: _____ Data: ____ / 11 / 2007
--

competências transversais

	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
Costuma ler? Jornais, Revistas, Livros? Outros? Quando foi a última vez que leu um livro? Qual o título?			
Costuma escrever? Em que situações? (Mensagens escritas, com recados para a família, colegas de trabalho? /Lista de compras? /Agenda Pessoal? /Outras)			
Exprime ideias e expõe pontos de vista com frequência, argumentando.			
Tem por hábito discutir notícias, situações ou acontecimentos do quotidiano? Refira uma notícia que lhe tenha suscitado interesse.			
Conhece alguma língua estrangeira? Qual?			
Qual o grau de compreensão? -compreende - fala - escreve			
Preenche documentos oficiais com frequência? Quais?			

Gosta de Matemática? No dia-a-dia faz cálculo mental? Usa a calculadora?			
Tem computador? Usa o computador? Em que tipo de programas trabalha? Consulta a Internet? Tem / Usa e-mail?			
Tem telemóvel? Costuma enviar mensagens escritas? Costuma usar máquina fotográfica digital?			
Utiliza caixas Multibanco? Se sim, para quê? (Levantamentos, pagamentos de serviços, transferências, alteração do código secreto, ...)			
Tem preocupações relativamente a temas da sociedade/mundo? Quais?			
Concorda com o lema “todos diferentes, todos iguais”? Porquê?			
Tem facilidade de se adaptar à mudança? (locais, formas de ser ou estar)			

COMPETÊNCIAS – CHAVE

NUCLEOS GERADORES		SIM	NAO	OBSERVAÇÕES
EQUIPAMENTOS E SISTEMAS TÉCNICOS (EST) - equipamentos domésticos / profissionais	CLC Lê e explora as potencialidades dos equipamentos?			
	STC Opera e resolve problemas relativos a equipamentos?			
AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE (AS) - promoção da qualidade ambiental / reciclagem	CLC Está atento às campanhas/notícias/artigos dos media sobre questões ambientais?			
	STC Como age para intervir de forma positiva relativamente às questões ambientais?			
SAÚDE (S) - cuidados básicos / riscos / comportamentos saudáveis	CLC Tem conhecimentos do código de higiene e segurança no trabalho? E sobre comportamentos que promovam a prevenção de cuidados de saúde no seu quotidiano?			
	STC Acciona comportamentos que promovam os cuidados básicos e medidas de segurança e prevenção em contexto laboral?			

GESTÃO E ECONOMIA (GE) - orçamentos e impostos	CLC Compreende e preenche documentos oficiais relativos a questões financeiras?			
	STC Aplica conhecimentos de gestão em contexto pessoal e laboral? (gestão do orçamento)			
URBANISMO E MOBILIDADE (UM) - construção, arquitectura, urbanidade	CLC Conhece as finalidades/potencialidades das infra-estruturas/património? (valor do casco urbano antigo, praça como socialização)			
	STC Considera que a organização urbanística contribui para a melhoria da qualidade de vida? De que modo?			

A Equipa Pedagógica: (Parecer)

A Equipa Pedagógica

_____ de Novembro de 2007

ANEXO IX – REUNIÕES DA EQUIPA PEDAGÓGICA

REUNIÕES DA EQUIPA PEDAGÓGICA

Nº da reunião	Data	Ordem de trabalhos
Um	07/11/2007	<ol style="list-style-type: none"> 1- Lançamento dos cursos EFA secundário; 2- Planificação da mediação; 3- Construção curricular; 4- Outros assuntos.
Dois	12/11/2007	<ol style="list-style-type: none"> 1- Mediação dos cursos EFA; 2- Criação de modelos de formulários para registo da mediação; 3- Estratégia de mediação a desenvolver durante as entrevistas.
Três	14/11/2007	<ol style="list-style-type: none"> 1- Mediação dos cursos EFA; 2- Criação de modelos de formulários para registo da mediação; 3- Estratégia de mediação a desenvolver durante as entrevistas.
Quatro	05/12/2007	<ol style="list-style-type: none"> 1- Balanço das entrevistas; 2- Lançamento dos cursos EFA.
Cinco	17/12/2007	<ol style="list-style-type: none"> 1- Formação de grupos de trabalho.
Seis	16/01/2008	<ol style="list-style-type: none"> 1- Construção curricular; 2- Outros assuntos.
Sete	23/01/2008	<ol style="list-style-type: none"> 1- Construção curricular; 2- Outros assuntos.
Oito	13/02/2008	<ol style="list-style-type: none"> 1- Informações; 2- Desenho curricular; 3- Outros assuntos.
Nove	20/02/2008	<ol style="list-style-type: none"> 1- Informações; 2- Desenho curricular; 3- Outros assuntos.
Dez	27/02/2008	<ol style="list-style-type: none"> 1- Informações; 2- Reorganização do desenho curricular da área de competências de CLC; 3- Outros assuntos.
Onze	05/03/2008	<ol style="list-style-type: none"> 1- Informações; 2- Desenho curricular da área STC; 3- Outros assuntos.
Doze	05/03/2008	<ol style="list-style-type: none"> 1- Informações; 2- Desenho curricular da área CP; 3- Outros assuntos.

Nº da reunião	Data	Ordem de trabalhos
Treze	09/04/2008	1- Informações; 2- Balanço das actividades; 3- Discussão do modelo de ficha de auto-avaliação; 4- Outros assuntos.
Catorze	15/04/2008	1- Planificação do trabalho interpares a desenvolver; 2- Outros assuntos.
Quinze	16/04/2008	1- Discussão dos parâmetros de observação do PRA; 2- Construção curricular do Núcleo Gerador: AS; 3- Outros assuntos.
Dezasseis	30/04/2008	1- Planificação da atividade integradora; 2- Constituição curricular do Núcleo Gerador: AS; 3- Outros assuntos.
Dezassete	14/05/2008	1- Informações; 2- Avaliação; 3- Outros assuntos.
Dezoito	18/06/2008	1- Apreciação de portefólios; 2- Atribuição de créditos; 3- Outros assuntos.
Dezanove	16/07/2008	1- Apreciação de portefólios; 2- Atribuição de créditos; 3- Outros assuntos.
Vinte	15/09/2008	1- Informação; 2- Construção curricular; 3- Outros assuntos.
Vinte e um	24/09/2008	1- Construção curricular; 2- Outros assuntos.
Vinte e dois	29/10/2008	1- Informações; 2- Balanço das actividades; 3- Outros assuntos.
Vinte e três	10/12/2008	1- Avaliação dos Núcleos Geradores; 2- Atribuição de créditos; 3- Outros assuntos.
Vinte e quatro	28/01/2009	1- Apreciação dos Portefólios; 2- Outros assuntos.
Vinte e cinco	17/03/2009	1- Avaliação de Núcleos Geradores; 2- Atribuição de créditos; 3- Outros assuntos.
Vinte e seis	30/06/2009	1- Avaliação dos Núcleos Geradores; 2- Atribuição de créditos;

Nº da reunião	Data	Ordem de trabalhos
		3- Apreciação de Portefólios; 4- Outros assuntos.
Vinte e sete	08/07/2009	1- Avaliação dos Núcleos Geradores; 2- Atribuição de créditos; 3- Outros assuntos.
Vinte e oito	15/09/2009	1- Informações; 2- Desenho curricular e articulação do trabalho da Equipa Pedagógica; 3- Outros assuntos.
Vinte e nove	28/10/2009	1- Análise de desempenho; 2- Atividade integradora; 3- Outros assuntos.
Trinta	27/01/2010	1- Informações; 2- Avaliação dos Núcleos Geradores; 3- Apreciação do PRA; 4- Outros assuntos.

ANEXO X – ATIVIDADES INTEGRADORAS

ATIVIDADES INTEGRADORAS DOS CURSOS EFA-NS

Eixo	Atividade	Calendarização	Descrição e objetivos
Dois, três e quatro	Colóquio “Debater Saúde”	2 de dezembro de 2008	<p>A atividade destina-se aos formandos dos cursos EFA. Consiste na apresentação seguida de debate sobre os temas: Cuidados Básicos, Comportamentos Saudáveis e Patologias e Prevenção, dinamizada por enfermeiras.</p> <p>Os objetivos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover hábitos e prática saudáveis a nível dos Cuidados Básicos de Saúde; - Consciencializar para uma prevenção adequada de patologias em função da evolução das realidades sociais, culturais e tecnológicas.
Dois e três	Colóquio “Poupança e Endividamento”	19 de fevereiro de 2009	<p>A atividade destina-se aos formandos dos cursos EFA. Consiste na apresentação seguida de debate sobre o tema: “Poupança e Endividamento” (abordando assuntos como: orçamento familiar, incentivo ao consumo, aliciamento ao crédito, influência da publicidade, compras a crédito, sobre-endividamento das famílias, poupança, crédito e boa gestão do dinheiro), dinamizada por um jurista representante da DECO.</p> <p>Os objetivos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover práticas conscientes relativas ao consumo.
Dois	Visita de Estudo ao Museu dos Transportes e Comunicações - Porto	23 de maio de 2009	<p>A atividade destina-se aos formandos dos cursos EFA. Consiste na visita ao Museu e na apresentação de um programa de rádio e TV.</p> <p>Os objetivos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interagir com as Tecnologias da Informação e Comunicação; - Tomar consciência do impacto das TIC na sociedade atual.
Dois	Visita de estudo a uma IPSS – Lar de idosos	12 de janeiro de 2009	<p>A visita será efectuada junto de um Lar de idosos da região e conta com participação dos alunos.</p> <p>A visita visa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o papel desempenhado pela

Eixo	Atividade	Calendarização	Descrição e objetivos
			<p>instituição;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos para a problemática social da velhice; - Identificar constrangimentos à construção de dinâmicas associativas e atuar criticamente face a esses obstáculos.
Dois, três e quatro	Ação de Solidariedade no Centro de Bem-estar Social	24 de janeiro de 2009	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visita a um Centro de Bem-estar Social; - Convívio/ atividade lúdica preparada pelos formandos; - Oferta de uma bicicleta de manutenção, de um quadro simbólico da turma e bens angariados ao longo do desenrolar do DR1; - Lanche convívio entre as entidades do Centro, utentes, formandos e formadores. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos formandos o contacto direto com o fenómeno de solidariedade; - Desenvolver o gosto pela partilha/ajuda.
Dois, três e quatro	Colóquio sobre a experiência do voluntariado	30 de janeiro de 2009	<ul style="list-style-type: none"> - Colóquio no âmbito de um projeto de solidariedade para com as crianças de Cabo Verde; - Oferta de um quadro simbólico da turma e bens angariados ao longo do desenrolar do DR2. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos formandos o contacto direto com o fenómeno de solidariedade; - Desenvolver o gosto pela partilha/ajuda; - Tomar contacto com outras realidades/ afinidades entre Portugal e as ex-colónias.
Dois, três e quatro	Exposição e colóquio sobre violação dos direitos humanos	20 de março de 2009	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização e exposição de trabalhos sobre violação dos direitos humanos; - Colóquio dinamizado por intervenientes ligados à temática; - Convívio final com todos os intervenientes. <p>Objetivo:</p> <p>Consciencializar a comunidade escolar para problemas de violação dos direitos humanos e formas de intervenção.</p>

Eixo	Atividade	Calendarização	Descrição e objetivos
Três	Comemoração do dia de S. Martinho	11 de novembro de 2009	<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de tradições; - Integração de formandos e formadores na comunidade escolar. <p>Objetivos:</p> <p>Enfatizar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A importância das novas tecnologias na divulgação das atividades, - A cidadania ao serviço da comunidade; - A importância do indivíduo e da cultura como elementos base da sociedade; - A importância das relações interpessoais.
Dois	Visita ao Carsoscópio	21 de novembro 2009	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar o Carsoscópio como equipamento interativo de um património natural e da fauna aí existente (Temática desenvolvida em CLC6 – Culturas de Urbanismo e Mobilidade, RA3); - Conhecer o património natural, cultural e histórico daquela localidade; - Explorar as valências dos equipamentos culturais como forma de aprofundar os saberes adquiridos; - Despoletar o interesse pelo Património Natural e Histórico Nacional; - Motivar os formandos para o desenvolvimento de novos hábitos de vida e de cultura; - Aplicar os saberes adquiridos em contexto de sala de aula.
Dois	Visita de Estudo à cidade do Porto	5 de dezembro de 2009	<p>A visita de estudo englobará uma variedade de atividades, nomeadamente: visita guiada ao Museu do Carro Elétrico, visita guiada às caves de vinho do Porto, visita ao Palácio de Cristal e passeios pedonais pela zona histórica da cidade (Ribeira, Foz do Douro).</p> <p>De entre os objetivos desta atividade destacam-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer o património histórico e a gastronomia da cidade do Porto; - Dar a conhecer melhor o país onde se vive; - Possibilitar o convívio e dar a conhecer diferentes realidades culturais.

Eixo	Atividade	Calendarização	Descrição e objetivos
Três	Comemoração do Dia Mundial Contra a SIDA	10 de dezembro de 2009	<p>A atividade consta de uma palestra intitulada “Falando sobre SIDA”, numa ação de sensibilização sobre a SIDA e Doenças Sexualmente Transmissíveis, promovida por enfermeiras.</p> <p>Os objetivos desta atividade são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover comportamentos saudáveis e medidas de segurança e prevenção de riscos; - Favorecer processos/ estratégias de desenvolvimento das competências pessoais e sociais, contributivas da adoção de estilos de vida saudáveis; - Refletir sobre percursos de vida e opções a tomar, numa perspectiva de cidadania ativa; - Promover uma cultura participativa na escola; - Melhorar a qualidade de serviço educativo a prestar.
Três	Festa/ Jantar de Natal dos Cursos Noturnos	16 de dezembro de 2009	<p>As atividades consistirão em:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jantar de Natal; - Troca de Prendas; - Atividades diversas desenvolvidas pelos formandos; - Decoração do refeitório e do bar; <p>Objetivos a atingir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Integração de formandos e formadores na comunidade escolar; - Desenvolvimento das relações interpessoais; - Interiorização de valores de cidadania.

ANEXO XI – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO

1 – SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CIÊNCIA

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Sociedade, Tecnologia, Ciência	Data: 21 abril 2008	Hora: 19.15 h
---------------------	---	----------------------------	----------------------

Tempo	Registo descritivo	Inferências
19.15h	Os formandos vão chegando e vão, autonomamente, sentando-se e trabalhando na tarefa distribuída anteriormente – autoavaliação. Chamam, por vezes, as formadoras, colocando questões pontuais.	Trabalho autónomo, com apoio das formadoras.
19.30h	As formadoras fazem um ponto de situação, formando a formanda, tendo em conta que devem ter feito já a pesquisa, para se proceder ao debate (tarefa desta sessão), seguido de autoavaliação. As formadoras explicam como deve ser efetuado o debate e referem que a autoavaliação será efectuada na próxima sessão, durante 45 min.	Importância da autoavaliação
19.40h	Uma das formandas queixa-se do trabalho, diz que está atrasada e que tem dificuldades em TIC. As formadoras prontificam-se a ajudar e incentivam-na. Outros colegas da turma também se oferecem para ajudar. A formanda agradece e diz que se sente inferiorizada por não dominar as TIC, reconhecendo, contudo, que adora a escola. Um dos formandos disponibiliza-se para a ajudar e vai mesmo sentar-se junto dela, com o seu computador. Alguns dos formandos têm os seus PC, outros utilizam os da escola. Estão presentes 9 formandos.	Espírito de entreaajuda formadoras/ formandos/ formandos.
19.50h	Após esta conversa, uma das formadoras explica que é necessário finalizar as atividades – fazer o debate sobre a “evolução dos transportes”. Inicia-se o debate, com a participação de um dos formandos que aponta vários aspetos positivos e negativos. A formadora regista no quadro e os restantes colegas ouvem atentamente. As formadoras vão acrescentando alguns aspetos à discussão. Os formandos registam tudo o que a formadora escreve no quadro. Esta aproveita para sistematizar todos os conteúdos. A outra formadora participa também e acrescenta novos aspetos. Chegam 4 formandos, um de cada vez (total: 13 formandos).	Sistematização da informação, por parte da formadora. Interesse dos formandos. Registam o que é colocado pelas formadoras no quadro.
20.00h	A formadora lança outras questões para o debate. É o mesmo formando a participar. Outra formanda dá a sua opinião, também, e fala da sua experiência pessoal, aplica-a ao debate, justificando a sua posição com a sua própria vivência.	Importância da experiência de cada adulto, que é utilizada em contexto de formação
20.10h	Esta experiência leva à participação de outro formando, que	Papel das formadoras

Tempo	Registo descritivo	Inferências
	levanta o dedo para falar. Até este momento só participaram 3 formandos. As formadoras incentivam a participação de outros – alarga-se o debate a mais 3 formandos. A formadora insiste que todos devem participar e acaba mesmo por pedir diretamente a participação de determinados formandos.	no alargamento do debate. As formadoras interpelam diretamente alguns formandos, solicitando a sua participação.
20.20h	Sempre que possível, as formadoras fazem a interligação com o núcleo gerador que estão a estudar. Vão registando novas informações no quadro e os formandos registam (3 deles nos PC). Enquanto uma das formadoras regista, a outra vai circulando junto dos formandos, fomentando a sua participação. No final todos os alunos acabam por participar, uns mais do que outros, à exceção de uma formanda.	Articulação do papel das 2 formadoras: relação de complementaridade, quer das áreas do saber (CN e CFQ), quer no papel que assumem na sala de aula.
20.30h	A participação dos formandos acaba sempre por ser centrada na vivência de cada um – contam aspetos das suas vidas para exemplificarem/clarificarem as suas ideias/opiniões.	Importância da experiência de cada adulto, que é utilizada em contexto de formação.
20.40h	Uma das formadoras dá por terminado o debate distribui a autoavaliação, referindo que deve ser entregue na próxima sessão. Alguns formandos colocam dúvidas sobre o seu preenchimento, às quais as formadoras respondem. A aula está terminada, mas os formandos continuam sentados, colocando questões às formadoras. Só passados 5 min. após o fim da aula é que começam a levantar-se.	Interesse dos formandos.

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Sociedade, Tecnologia, Ciência	Data: 01 junho 2009	Hora: 19.15 h
---------------------	---	----------------------------	----------------------

Tempo	Registo descritivo	Inferências
19.15h	Os formandos chegam e começam logo a trabalhar, a partir de um guião de trabalho que foi distribuído na sessão anterior. A sala tem computadores que 2 grupos utilizam. Os restantes 2 grupos utilizam o portátil pessoal. Enquanto espera que cheguem mais formandos, a formadora apoia o trabalho dos grupos, dirigindo-se a eles e perguntando como está o trabalho.	Trabalho autónomo dos grupos. Pesquisa de informação na internet. Apoio da formadora.
19.30h	A formadora pede aos grupos para fazerem um ponto de situação da pesquisa já efetuada e que se prende com as vantagens e/ou inconvenientes da vida no campo / cidade. Refere a necessidade dos formandos procurarem informação técnica devidamente validada, tendo em conta as instruções dadas no guião de trabalho e a informação disponível nos artigos distribuídos. Relembra que o objetivo é organizar um debate que será efetuado na próxima sessão.	Utilização de um guião de trabalho e de artigos para a realização da tarefa.
19.35h	Os grupos já estão organizados e o porta-voz de cada grupo faz o ponto de situação. Nesse ponto de situação, os quatro grupos apresentam o trabalho já realizado e a pesquisa feita, apresentando como dificuldades o facto de não conseguirem encontrar toda a informação que é solicitada no guião. Um dos formandos acrescenta que também é difícil perceber a linguagem, pelo que é difícil não copiar o que encontram. Enquanto um dos grupos está a fazer o seu ponto de situação, os restantes continuam a trabalhar, A formadora pede aos formandos para fazerem um esforço, pois essa é uma das aprendizagens que têm de fazer, o de tratar a informação que encontram na internet. Estão presentes 11 formandos.	Reflexão dos formandos em torno do trabalho já realizado. Dificuldades ao nível da pesquisa e tratamento da informação: literacia da informação.
19.55h	A formadora faz um ponto de situação global, referindo os aspetos que considera necessário ter em conta para a realização do debate.	Sistematização da informação, por parte da formadora. Interesse dos

Tempo	Registo descritivo	Inferências
	<p>Um dos formandos pede-lhe que registe no quadro e a formadora assim o faz, apesar de relembrar que essa informação está disponível no guião de trabalho distribuído na sessão anterior.</p> <p>Sugere aos grupos que dividam tarefas, pois podem utilizar os computadores existentes na sala.</p>	formandos.
20.00h	<p>Os grupos estão a trabalhar autonomamente. Um dos grupos tem os 3 elementos a trabalhar cada um num computador, verificando-se uma clara divisão de tarefas. Os restantes grupos optam por trabalhar em conjunto.</p> <p>Todos os grupos solicitam a presença da formadora, que tenta responder a todas as solicitações. Sempre que acaba de fazer um esclarecimento, é chamada por outro grupo.</p> <p>Num dos pedidos de esclarecimento, a formadora pede que os alunos coloquem a dúvida à outra formadora de STC, pois a área dela é a FQ e poderá responder melhor.</p> <p>A formadora, sempre que surge uma dúvida geral, pede a atenção de todos os formandos e explica-a. Pede também aos grupos para tentarem dar exemplos concretos, partindo da experiência dos elementos do grupo.</p>	<p>Papel da formadora no apoio à pesquisa.</p> <p>Formandos dependentes da formadora para fazer a pesquisa e tratamento da informação.</p> <p>A articulação que existia com o par pedagógico perdeu-se, assim como a relação de complementaridade com as áreas do saber.</p> <p>Importância da experiência de cada adulto para a atividade.</p>
20.35h	A aula termina. Os formandos desligam os PC e saem, despedindo-se da formadora.	Interesse dos formandos.

2 – CIDADANIA E PROFISSIONALIDADE

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Cidadania e Profissionalidade	Data: 21 abril de 2008	Hora: 20.45 h
---------------------	--	-------------------------------	----------------------

Tempo	Registo descritivo	Inferências
20.55h	<p>Por saírem depois da hora da aula anterior, os formandos acabam por chegar mais tarde a esta aula, aparecendo mais uma formanda que faltou à aula anterior (são 14 no total).</p> <p>Os formadores vão preparando a sessão, registando informação no quadro. O objetivo do trabalho é criar gráficos, com base num inquérito preenchido pelos formandos sobre direitos e deveres do trabalhador (atividade antecedida pela análise do código do trabalho).</p> <p>Os dados resultantes da análise desse inquérito estão registados no quadro.</p> <p>Os formandos, à medida que vão chegando, sentam-se, em três grupos.</p>	<p>Apesar dos horários, os formandos acabam por estender as aulas, para além da hora – esta aula iniciou-se com mais de 30 minutos de atraso.</p> <p>As tarefas realizadas partem da realidade / experiência dos formandos.</p>
21.20h	<p>O formador explica como se faz um gráfico de barras e sectogramas em folhas de papel milimétrico. Explica o espaço a deixar entre as barras e faz um gráfico no quadro para exemplificar.</p> <p>Exemplifica no quadro e os formandos, sentados em grupos de 3 elementos, vão tirando apontamentos.</p> <p>Os formandos registam os dados que estão no quadro e que necessitam para fazerem os gráficos.</p>	<p>Momento mais expositivo, centrado no formador, que exemplifica.</p>
21.30h	<p>O formador explica como se cria um gráfico por sectores (sectograma). Com dados concretos, cria um gráfico.</p> <p>Como alguns formandos revelam algumas dificuldades nesta matéria (que implica percentagens), o formador, pacientemente, explica, passo a passo.</p>	<p>O formador repete a explicação, para que todos percebam os passos a tomar.</p>
21.45h	<p>Com um transferidor, no quadro, o formador exemplifica. Os formandos mostram-se bastante atentos e registam tudo nos respetivos cadernos.</p>	<p>O método demonstrativo prende a atenção</p>

Tempo	Registo descritivo	Inferências
		dos formandos.
21.50h	<p>O formador pede aos grupos para iniciarem a elaboração dos gráficos, com base nos números reais do questionário, que estão no quadro.</p> <p>Alguns formandos referem que é difícil e pedem de imediato ajuda dos formadores, que vão circulando entre os grupos.</p> <p>Para além disso, há nos grupos um ou outro elemento que percebeu e que acaba por explicar aos restantes colegas como se faz.</p> <p>Os formandos mostram-se interessados e brincam dizendo que parece uma aula de matemática.</p> <p>Mesmo quando os formadores não estão junto dos grupos, eles continuam a trabalhar e interajudam-se, conversando uns com os outros e tirando dúvidas.</p> <p>Como já não há muito tempo, os formadores pedem para dividirem tarefas e cada um fazer um gráfico diferente.</p> <p>Há dois formandos, em grupos diferentes, que têm computador e sugerem utilizar o Excel. O formador concorda com esta sugestão. Em cada grupo há, nitidamente, líderes emergentes que gerem o trabalho e distribuem tarefas.</p>	<p>Utilização de dados reais, sobre os próprios formandos, para a construção dos gráficos, o que cria interesse.</p> <p>Heterogeneidade dos formandos.</p> <p>Apoio constante dos formadores.</p> <p>Espírito de entreaajuda dos formandos, nos grupos.</p> <p>Distribuição de tarefas nos grupos.</p> <p>Emergência de líderes nos grupos.</p>
22.15h	<p>A mediadora, que dará a aula seguinte, chama os alunos, que já estão atrasados. Estes pedem mais 5 minutos e continuam a trabalhar, sem mostrarem vontade de sair.</p> <p>Os formadores continuam a dar apoio, assim como alguns formandos, que, após terminarem o seu gráfico, vão ajudando os colegas.</p>	<p>Tal como aconteceu em relação a esta aula, também a seguinte se iniciou com atraso. Os formandos querem terminar a tarefa.</p>
22.25h	<p>O formador pede para terminarem, pois têm de ir para a aula seguinte. Pede para passarem os gráficos a cores, em casa, se tiverem tempo.</p>	<p>Pedido de trabalho em casa.</p>
22.30h	<p>O formador diz que podem sair, para ir para a próxima aula, que já devia ter começado às 22.15h. Só nesta altura é que os formandos começam a arrumar.</p>	<p>A aula termina 15 minutos após a hora estipulada.</p>

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Cidadania e Profissionalidade	Data: 01 junho de 2009	Hora: 20.45h
---------------------	--	-------------------------------	---------------------

Tempo	Registro descritivo	Inferências
20.45h	Ainda não está nenhum formando na sala. O formador diz que os atrasos são frequentes, pois os formandos aproveitam este intervalo para ir comer ao bar da escola. O formador prepara o material necessário para mostrar um vídeo.	Atraso no início da sessão. Atrasos frequentes.
20.55	Alguns formandos foram chegando. Conversam com o formador, que explica que vão ver um vídeo para depois construírem um guia de boas práticas. Comentam o cansaço e o muito trabalho que têm para fazer. Um dos formandos, que tem PC, diz ao formador que vai aproveitar a espera para fazer umas reflexões para o PRA. O formador concorda e diz aos restantes formandos para aproveitarem também o tempo de espera.	O atraso no início da sessão é utilizado por alguns formandos para trabalharem.
21.05h	O formador diz que não pode atrasar mais o início da sessão, apesar de não estarem todos os formandos presentes (apenas 10 formandos presentes). Os formandos concordam. Sem qualquer instrução, o formador mostra um vídeo que retrata uma situação de preconceito social contra os mendigos. Os formandos mostram-se atentos. Um dos formandos diz que já conhece o vídeo.	Apresentação de uma situação problema, para fomentar o diálogo/debate.
21.25h	Após a visualização do vídeo, o formador pede aos formandos para comentarem o que viram. Entretanto chegaram 2 formandos. Um dos formandos comenta a questão da fome e do desemprego, mas refere que também há pouca vontade de trabalhar. Nesta sequência, os outros formandos acrescentam algumas opiniões, por vezes contrárias. Sempre que não concordam, os formandos fazem questão de mostrar a sua posição, por vezes de forma rude, levantando a voz. Discute-se a questão	O formador dá a palavra aos formandos. Debate pouco estruturado, sem intervenção do formador, apenas para o terminar. Os formandos vinculam e defendem

Tempo	Registo descritivo	Inferências
	<p>do desemprego e da falta ou não de vontade para procurar emprego.</p> <p>Gera-se uma pequena discussão em torno de pontos de vista pessoais, que o formador termina.</p>	os seus pontos de vista.
22.00h	<p>O formador explica que irão trabalhar a questão do preconceito, explicando sucintamente o significado deste conceito e falando de algumas ONG, através de uma apresentação em PP que projeta.</p> <p>Pergunta aos formandos se perceberam. Estes dizem que sim.</p> <p>Apresenta a atividade a dinamizar, em grupo, explicando que o objetivo final é construírem um guia de boas práticas de mediação cultural.</p> <p>Os formandos reagem com alguma impaciência e preocupação, pois dizem que esse guia não vai servir para nada e que não sabem como se faz.</p> <p>O formador tenta acalmá-los, explicando que terão a ajuda de duas psicólogas que, na próxima sessão, irão falar um pouco sobre estas organizações e sobre a mediação cultural.</p>	<p>Explicitação de conceitos, por parte do formador.</p> <p>Questionamento.</p> <p>Desinteresse por parte dos formandos face à atividade proposta, pois não a compreendem e não veem a sua utilidade.</p> <p>Convite a psicólogas para enriquecimento da formação.</p>
22.10h	<p>Como a sessão está a terminar, o formador propõe que os formandos pensem nos grupos de trabalho. Um dos formandos refere que se mantêm os mesmo grupos e todos concordam.</p> <p>Distribui algumas fotocópias com exemplos, para ajudar o trabalho dos formandos. Um dos grupos refere que a tarefa é difícil e chama de imediato o formador. Os restantes grupos vão conversando, enquanto consultam as fotocópias distribuídas. Chamam o formador, mas este continua a dar apoio ao primeiro grupo.</p>	<p>Grupos de trabalho já estabelecidos.</p> <p>Distribuição de material de apoio.</p> <p>O formador não consegue dar apoio a todos os formandos.</p>
22.20h	<p>O formador apercebe-se que os grupos não estão a trabalhar e que a sessão já chegou ao fim, pelo que pede mais trabalho na sessão seguinte, com a distribuição de tarefas.</p> <p>Os formandos começam a sair, despedindo-se do formador.</p>	A sessão termina com 5 minutos de atraso.

3 – CULTURA, LÍNGUA, COMUNICAÇÃO

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Cultura, Língua, Comunicação	Data: 29 abril 2008	Hora: 19.15 h
---------------------	---	----------------------------	----------------------

Tempo	Registo descritivo	Inferências
19.15h	Só estão dois alunos. As formadoras vão distribuindo as fichas de trabalho (inquérito “Sou um consumidor de energia consciente?”) pelas mesas e conversando com os formandos.	Atraso no início da aula.
19.30h	Já estão na sala 7 formandos. Foi distribuída uma folha com as competências e critérios de evidência da unidade de competência 2, núcleo gerador “Ambiente e sustentabilidade”. A formadora explica como são avaliados os formandos, dizendo que em cada núcleo gerador têm de evidenciar uma competência de nível 3. As formadoras vão circulando junto dos formandos. Alguns estão a preencher a ficha de autoavaliação que foi entregue na aula anterior (final do núcleo gerador 1).	Preparação da sessão: ficha de trabalho. Apoio aos formandos que realizam uma tarefa da sessão anterior.
19.40h	Chegam mais 5 formandos. Bom clima de trabalho.	
19.50h	Início da aula propriamente dita – uma das formadoras relembra que já iniciaram este núcleo na aula anterior. Fazem a síntese do que foi falado – noção de sustentabilidade. Este núcleo tem 4 temas e o primeiro é “O mundo tecnológico e a sociedade”. A formadora volta a falar sobre as competências e critérios de evidência deste núcleo – foi entregue uma ficha com esta informação, retirada do referencial. O objetivo é dar mais tempo para que os formandos possam desenvolver a atividade que escolherem. Continua a explicar que o núcleo tem 50h, o que corresponderá a 15 horas mais ou menos para cada DR. Continua dizendo que nada disto é rígido, pode ser alargado para determinados domínios, se necessário, e reduzido noutros.	Apresentação do trabalho e dos critérios de avaliação do novo núcleo. Flexibilidade na distribuição das horas, no sentido de corresponder às necessidades dos formandos.
20.00h	Para terminar esta parte inicial, a formadora pede aos formandos que pensem se querem escolher a atividade a realizar, ou não. Uma das formandas diz logo que acha que devem ser as	Atribuição da responsabilidade de escolher a atividade aos

Tempo	Registo descritivo	Inferências
	formadoras a escolher. Os restantes formandos concordam, Concordam também que o trabalho a privilegiar deve ser o trabalho de grupo. A formadora explica que devem ser os formandos a escolher os grupos. Sugere, no entanto, que haja em cada grupo (2 grupos de 4 e um de 3 elementos) alguém que domine as TIC.	formandos. Estes devolvem esse papel às formadoras. Tipo de trabalho escolhido é o trabalho de grupo.
20.10h	Terminada esta discussão, é pedido que os formandos preencham o inquérito que já tinha sido distribuído no início da aula. Durante o preenchimento, os formandos vão colocando questões às formadoras, que circulam pela sala (há algum barulho, pois falam ao mesmo tempo).	Preenchimento de um inquérito. Formandos solicitam com frequência a presença das formadoras.
20.20h	É distribuída a folha de respostas, para os formandos verem a sua pontuação.	
20.25h	É feita a pontuação da turma, no quadro – a maior parte dos formandos tem um pontuação que aponta para a necessidade de corrigir comportamentos. Tendo em conta este resultado, a formadora explica o que vão fazer ao longo das aulas. Os formandos são conversadores e aproveitam o tema para algumas conversas paralelas. Apenas 4 formandos estão mais calados. É feita a leitura das “Medidas para o uso eficiente da energia” e comentada pelos formandos. Dois formandos têm o PC ligado e falam entre si, sem prestar muita atenção ao que é dito na aula. A leitura e comentário das medidas continua, sendo também dados exemplos do que fazem. Uma das formadoras também assume que nem sempre tem comportamentos amigos do ambiente.	Síntese global no quadro. A formadora utiliza a atividade para explicar o que vão fazer ao longo das aulas. Leitura e comentário: alguns formandos ligam os seus comportamentos à sua própria realidade / experiência.
20.45h	A aula é dada por terminada e os alunos saem.	

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Cultura, Língua, Comunicação	Data: 02 junho 2009	Hora: 19.15 h
---------------------	---	----------------------------	----------------------

Tempo	Registo descritivo	Inferências
19.15h	<p>Ainda não está nenhum formando na aula. A formadora prepara o equipamento, pois vai utilizar uma canção.</p> <p>Os formandos vão chegando e conversam com a formadora sobre a reflexão que têm de fazer da unidade anterior. A formadora explica que a ficha de autoavaliação tem de refletir o trabalho realizado por cada um e vai dando alguns conselhos.</p>	<p>Atraso no início da aula.</p> <p>Importância da autoavaliação e da reflexão sobre as aprendizagens.</p>
19.30h	<p>A formadora dá início à sessão, com a apresentação do trabalho a realizar durante a unidade de competência que se inicia nesta sessão e que se intitula “Urbanismo e mobilidade”.</p> <p>Os formandos referem que já sabem, pois já iniciaram o trabalho com outro formador de outra área.</p> <p>Entretanto chegam mais formandos (10 no total).</p>	<p>Apresentação do trabalho a realizar pela formadora.</p> <p>Os alunos não participam na decisão das atividades a realizar.</p>
19.40h	<p>A sessão começa com a audição da música do grupo Xutos e Pontapés, intitulada “A minha casinha”.</p> <p>Os formandos mostram entusiasmo e comentam o bom gosto musical da formadora. Gera-se algum burburinho com conversas paralelas sobre música.</p> <p>A formadora distribui uma ficha que os alunos devem preencher durante a audição.</p> <p>Os formandos ouvem a música e vão preenchendo a grelha, com interesse. Nalguns casos, interagem com o colega do lado. A formadora repete a música e dá tempo aos formandos para terminarem o preenchimento da grelha.</p>	<p>Preenchimento de uma ficha de trabalho.</p>
20.00h	<p>A formadora inicia a análise da música, a partir das grelhas preenchidas pelos formandos. Vai solicitando ao grupo que responda às questões da ficha e, desta forma, leva-os a identificar o tema e o assunto do texto.</p> <p>Alguns formandos mostram pouco interesse na atividade,</p>	<p>Correção da ficha de trabalho.</p> <p>Método tradicional: formadora dita as</p>

Tempo	Registo descritivo	Inferências
	enquanto outros registam tudo o que a formadora diz. A formadora acaba por ditar as respostas certas.	respostas corretas. Desinteresse de alguns formandos.
20.15h	<p>A formadora explica a atividade a realizar: elaboração de um texto descritivo sobre a casa de cada um.</p> <p>Os formandos mostram-se surpreendidos com o pedido. Um deles refere que não quer estar ali a falar da casa dele. Alguns formandos riem-se.</p> <p>A formadora explica que, uma vez que o tema é a arquitetura, apenas interessa a parte exterior. Isso acalma os formandos que, contudo, não se mostram interessados.</p> <p>A formadora tem de insistir para que eles comecem a escrever o texto.</p>	Pouca receptividade à atividade proposta pela formadora.
20.30h	<p>Alguns formandos começam a escrever e fazem-no com concentração. Outros chamam a formadora, que tem de dar exemplos para que os textos sejam escritos.</p> <p>Os formandos conversam entre si, enquanto fazem o texto.</p> <p>A formadora vai respondendo às dúvidas colocadas, circulando pela sala.</p>	A formadora tem de insistir com os formandos, guiando-os muito para que realizem a tarefa.
20.40h	<p>A formadora indica que a aula está quase a terminar e que os textos vão ser lidos na sessão seguinte. Nesse sentido, pede a quem não terminou que o tente fazer em casa.</p> <p>Os formandos não dizem nada, mas a maior parte conseguiu terminar.</p>	Marcação de trabalho para casa, para os formandos que não terminaram a tarefa durante a sessão.
20.45h	Os formandos saem. Uma formanda fica a conversar com a formadora sobre a sua casa.	

4 – PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGENS

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Data: 21 abril de 2008	Hora: 22.15 h
---------------------	--	-------------------------------	----------------------

Tempo	Registo descritivo	Inferências
22.40h	<p>Só 25 m após a hora de entrada (22.15h), estão todos os formandos na sala (estiveram na aula anterior – CP – até às 22.30h) e se inicia a aula.</p> <p>Tal como em STC, os formandos começam logo a trabalhar de forma autónoma.</p> <p>Dois formandos dirigem-se logo à formadora, com os respetivos dossiês para mostrar.</p> <p>A formadora tem várias fichas/ trabalhos/ reflexões que corrigiu e que vai distribuindo a 2 ou 3 formandos. Entrega e dá algumas explicações, individualmente.</p> <p>Os formandos vão interagindo uns com os outros (algumas conversas paralelas).</p> <p>A formadora vai circulando entre os formandos, tirando dúvidas e dando apoio. Pede para ver algumas das reflexões que nunca viu.</p>	<p>Trabalho autónomo.</p> <p>Os formandos solicitam o apoio da mediadora.</p> <p>Entreajuda formandos.</p> <p>Apoio individual da mediadora, que vai circulando por toda a sala.</p>
22.55h	<p>Dois formandos queixam-se dos trabalhos que têm de colocar no portefólio – não aceitam que é necessário colocar os trabalhos com erros e só querem colocar a última versão, a correta.</p> <p>A mediadora explica a razão subjacente à necessidade de colocar as várias versões, para se conhecer a evolução do formando. Alguns formandos dão razão à mediadora e explicam a sua posição. Um dos formandos chega mesmo a dizer que os que não querem colocar as versões erradas são orgulhosos.</p> <p>A mediadora vai lendo as reflexões dos formandos e corrigindo alguns erros.</p> <p>Alguns dos formandos registam as suas reflexões em suporte digital, utilizando os seus computadores e os da sala.</p> <p>Um dos formandos queixa-se da falta de tempo para refletir, em simultâneo, sobre as atividades e depois, quando o faz no</p>	<p>Dificuldade, por parte de alguns formandos, em aceitar a inclusão das várias versões de um trabalho.</p> <p>Veem o PRA como produto final e não como processo de aprendizagem.</p> <p>Queixas relativamente à</p>

Tempo	Registo descritivo	Inferências
	PRA, já não se recorda (explica que tem muito trabalho no emprego e está sempre na escola, ficando sem tempo para isso).	quantidade de trabalho exigida e o tempo disponível.
23.25h	<p>No final da sessão, os formandos já não solicitam tanto o apoio da mediadora, vão trabalhando de forma autónoma. Mantém-se o espírito de entreajuda, pois vão mostrando aos colegas do lado o que fizeram.</p> <p>Alguns dos formandos já têm o dossiê mais ou menos organizado. Um dos formandos refere que tem o seu PRA num blogue.</p> <p>Mantiveram-se os 14 formandos nesta aula (5 M e 9 F).</p>	<p>Autonomia dos formandos.</p> <p>Espírito de entreajuda.</p>
23.45h	Uma das formandas pergunta se pode sair. A mediadora diz que podem sair. Começam a arrumar e saem.	

OBSERVAÇÃO DAS SESSÕES

Turma: EFA 3	Área: Portefólio Reflexivo de Aprendizagens	Data: 01 junho 2009	Hora: 22.15 h
---------------------	--	----------------------------	----------------------

Tempo	Registo descritivo	Inferências
22.20h	Ainda não está nenhum formando na aula (a aula começa às 22.15). A mediadora explica que é normal, pois normalmente os formandos ficam a concluir alguma atividade de STC.	Atraso no início da aula.
22.30h	Os formandos começam a chegar e iniciam logo o seu trabalho de forma autónoma. A mediadora pergunta se têm algo para corrigir. Os formandos vão mostrando documentos à mediadora, que corrige e dá a sua opinião. A mediadora alerta os formandos para determinados documentos que estão em falta. Enquanto trabalham, os formandos vão conversando e comentando o trabalho realizado e as reflexões feitas.	Trabalho autónomo. A mediadora faz a correção de documentos e dá algumas orientações, individualmente.
23.00h	Um dos formandos refere que vai colocar na sua reflexão a falta de tempo para refletir convenientemente sobre o que fez. A mediadora concorda. Os restantes formandos dizem que esse problema é igual para todos.	Falta de tempo para elaborar as reflexões.
23.25h	Os formandos trabalham de forma autónoma. A mediadora só é chamada esporadicamente para dúvidas pontuais. A mediadora está na sua secretária a corrigir reflexões. Um dos formandos diz que já terminou a última reflexão e sai. Outros formandos vão saindo também.	Autonomia dos formandos.
23.45h	As duas últimas formandas saem.	